ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
АДМИНИСТРАЦИЯ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ
АДМИНИСТРАЦИЯ г. ТОМСКА
РОССИЙСКИЙ ФОНД ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ТОМСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РОССИЙСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ ТГУ

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник материалов
V Сибирского психологического форума

3–5 октября 2013 г.
г. Томск

Томск
2013

УДК 15(091)
ББК 88
Ц37

Антропологическая психология в XXI веке: проблемы и перспективы :
Ц37 сборник материалов V Сибирского психологического форума (3–5 октября 2013 г.). – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2013. – 284 с.

ISBN 978-5-9462-1414-8

В сборнике материалов форума излагаются концептуальные вопросы антропологических оснований в современной методологической ситуации, обсуждаются новые исследовательские парадигмы анализа проблем антропологической психологии, результаты психологических исследований на антропологических основаниях.

Материалы V Сибирского психологического форума «Антропологическая психология в XXI веке: проблемы и перспективы» могут представлять интерес для специалистов в области психологии, образования, органов управления, а также студентов и аспирантов психологических и педагогических специальностей.

УДК 15(091)
ББК 88

Научный редактор

д-р психол. наук, профессор, чл.-кор. РАО
Г.В. Залевский

Редакционная коллегия

д-р психол. наук, профессор Э.В. Галажинский;
д-р психол. наук, профессор С.А. Богомаз;
д-р психол. наук, профессор В.И. Кабрин;
д-р психол. наук, профессор Н.В. Козлова;
д-р психол. наук, профессор В.Е. Клочко;
канд. психол. наук, доцент Ю.В. Сметанова.

Издание осуществлено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 13-06-06098-г

ISBN 978-5-9462-1414-8

© Издательский Дом Томского государственного университета, 2013
© Авторы статей, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

135 ЛЕТ СЛУЖЕНИЯ ОТЕЧЕСТВУ! 7

Залевский Г.В. АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ПОИСКАХ ПАРАДИГМ, ПАРАДИГМЫ В ПОИСКАХ ЧЕЛОВЕКА 8

Авыда И.И. ИССЛЕДОВАНИЕ АТТЕСТАЦИИ КАК ГУМАНИТАРНОЙ ТЕХНОЛОГИИ 11
Акимова К.К., Щеглова М.С. «КАРТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ» КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 15
Акопов Г.В. СОЗЕРЦАНИЕ В КАТЕГОРИАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ 20
Александрова Л.А. СУБЪЕКТИВНАЯ ВИТАЛЬНОСТЬ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ 23
Алимова Е.Р. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА 26
Богомаз С.А., Литвина С.А., Мартынова М.А., Мацута В.В. ЛИЧНОСТНО-ОБУСЛОВЛЕННАЯ ОЦЕНКА РЕАЛИЗУЕМОСТИ БАЗИСНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ 30
Билле А.В. СОСТОЯНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ И СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ ПРИ ГИПЕРТОНИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНИ В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ 33
Будакова А.В. ПРОСТРАНСТВЕННАЯ РАБОЧАЯ ПАМЯТЬ И ЕЕ РАЗВИТИЕ И ВЗАИМОСВЯЗЬ С ПРОФИЛЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ У ШКОЛЬНИКОВ 10–14 ЛЕТ 37
Ветрова Я.А. СИСТЕМА АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ 40
Волкова Ж.В. РАЗРАБОТКА ОСНОВАНИЙ И КРИТЕРИЕВ В ОЦЕНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ 43
Волкова О.В. СЕМЬЯ В СИТУАЦИИ БОЛЕЗНИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА КАК ФАКТОР, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЙ ФОРМИРОВАНИЕ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ 49
Волов В.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ САМООРГАНИЗАЦИИ В КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ НА ПРИМЕРЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ, ВОЗНИКАЮЩИХ ПРИ ЭПИЛЕПСИИ 53
Галанин С.В. МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ОЖИРЕНИИ 58
Герасимов В.П. СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ – ИНОЕ ВИДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРИРОДНОГО ФЕНОМЕНА 62
Говиндан Кумара Пилла Наяр. НОВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПОСТСОВЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 66
Губайдуллина А.Н. «ДЛЯ БЫВШИХ ДЕТЕЙ ИЛИ БУДУЩИХ РОДИТЕЛЕЙ?» (К ПРОБЛЕМЕ ДВОЙНОЙ АДРЕСАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ КНИГИ) 69
Гуткевич Е.Е. СЕМЕЙНЫЙ ДИСКУРС СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА (НА ПРИМЕРЕ СЕМИ ОДНОАКТНЫХ ПЬЕС И. ВЫРЫПАЕВА «ТАНЕЦ ДЕЛИ») 73
Дарвиш О.Б. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ 76
Дашевская О.А. ИНДИЙСКАЯ ДУХОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ДАНИИЛА АНДРЕЕВА 79
Дашиева Б.А., Тюлюпо С.В. СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЕГО ПРЕДПОСЫЛКИ У ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ 82
Диденко А.В. ПРОБЛЕМЫ МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ, СОВЕРШИВШИХ ПРЕСТУПЛЕНИЯ СЕКСУАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В ОТНОШЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ 86

Диденко Д.В., Шекетера А.А. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ПОРТАЛА, НАПРАВЛЕННОГО НА ДИАГНОСТИКУ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РАЗНЫХ ВИДОВ ОДАРЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Г. ТОМСКА И Г. СТРЕЖЕВОГО ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ 89
Долганов Д.Н. К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ МЕТАКОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ 93
Звездина Е.А. ФЕНОМЕН ЮМОРА В ОПЫТЕ ГЕНИАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ 97
Зоткин А.О., Лапина В.С. КЕЙС-СТАДИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СОТРУДНИКА 99
Зуева Д.Е. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА 103
Казакова Т.В. ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ТРАНССПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ 106
Каткова М.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ЗАЩИТНО-АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ШИЗОТИПИЧЕСКОМ РАССТРОЙСТВЕ В УСЛОВИЯХ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЫ 110
Калачева Н.И., Муратова Е.А. ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В НИ ТПУ 115
Калачева Н.И., Семёнова Т.М., Муратова Е.А. ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ СТАНДАРТОВ CDIO 120
Калачикова О.Н. ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ УЧИТЕЛЕЙ В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РЕДУКЦИИ 124
Киселева П.В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ 127
Козлова Н.В., Малкова И.Ю. ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 130
Колмакова Н.В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ГОРОДЕ И СЕЛЕ 133
Костюкова Т.А. ПСИХОЛОГИЯ И ФИЛОЛОГИЯ: ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ДИСКУРС 136
Лукьянов О.В., Федоров И.В. ПОСТРОЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЭМПАТИИ 139
Мареева Л.В. АВТОРСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В РАКУРСЕ ФАНФИКШНА КАК ЛИТЕРАТУРНОГО ФЕНОМЕНА ЭПОХИ ПОСТМОДЕРНИЗМА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ 143
Мартынова М.А. СПЕЦИФИКА СУБЪЕКТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ СТЕПЕНИ РЕАЛИЗУЕМОСТИ БАЗИСНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ ТЕХНИЧЕСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ 147
Мещерякова Э.И., Молчанова Е.П., Паршиков А.А., Ларионова А.В., Влах Н.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИК МАРГИНАЛЬНОСТИ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ОСУЖДЕННЫМИ ЗА ЭКСТРЕМИЗМ 151
Москаева А.В. ДИАГНОСТИКА ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ К ПСИХОЛОГАМ 157
Мунгалов В.Н. ОПЫТ ПСИХОИСТОРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МОДЕЛИ HOMO OECONOMICUS В РАБОТАХ А. СМИТА 159
Насирпур А.А. НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЕ НАПРЯЖЕНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА 162
Натарова К.А. ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ – ПРОЕКТ «КЛУБНЫЙ ДОМ» 164
Нестерова Н.Г., Шкаруба Т.Г. ИНТЕРНЕТ-СМИ КАК ИСТОЧНИК СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 167
Орехова Н.В. СПОНТАННОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ 171

Оськина О.В. КОРРЕКЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАТИВНОГО АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РАБОТЕ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 175
Песков В.П. ВРЕМЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ АТРИБУТ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ 178
Петрова В.Н., Буртелова Л.И. САМОИДЕНТИЧНОСТЬ ЖЕНЩИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ 183
Пикунова В.П. ВЗАИМОСВЯЗЬ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ, ИННОВАЦИОННОГО КЛИМАТА И ПОТЕНЦИАЛА ОРГАНИЗАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМПАНИИ ОАО «ДЕПО ЭЛЕКТРОНИКС») 186
Писарев О.М. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ МАРГИНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В ЗАКРЫТОЙ СРЕДЕ 190
Погудина Е.Ю. ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В ОРГАНИЗАЦИИ 193
Поздеева С.И. ПОТЕНЦИАЛ ГУМАНИТАРНОГО УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИЯМИ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА В ШКОЛЕ 196
Поплавская И.А. ТЕКСТ «ЛАЛЛА РУК» В МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 200
Путинцева К.С. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ 203
Раенко Е.В. АНАЛИЗ ВНУТРЕННИХ КОММУНИКАЦИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ 207
Ранджана Саксена. ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА В МУЛЬТИ-КУЛЬТУРНОМ МИРЕ: ДАНИЭЛЬ ШТАЙН, ПЕРЕВОДЧИК Л. УЛИЦКОЙ 210
Роут Т.С. ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАХОВ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ ОТ 3 ДО 5 ЛЕТ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗИ СО СТРАХАМИ РОДИТЕЛЕЙ 216
Руденко Л.С. ДЕПРЕССИЯ – «ПОЗИТИВНАЯ СИЛА ТОСКИ» 218
Рыжик В.С. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕПРЕССИИ И ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ПОСЛЕ ПОПЫТКИ САМОУБИЙСТВА 220
Савченко В.В., Мартынова М.А. СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ЛИЦ С РАЗНЫМИ ЦВЕТОВЫМИ ТИПАМИ 222
Сону Сайни. ОБРАЗ РУССКОГО ЧЕЛОВЕКА НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ: НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ С. АЛЕКСИЕВИЧ «ЗАЧАРОВАННЫЕ СМЕРТЬЮ» 226
Смирнова И.В. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПСИХОАНАЛИЗЕ У РОССИЯН: СОСТАВ И СТРУКТУРА 229
Сокольская М.В., Бабаед А.И. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАДЕЖНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ОПЕРАТОРА 232
Солоненко А.В. ДИАЛОГИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СТРАТЕГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РЕДУКЦИИ ПОЗИЦИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 236
Страхова О.Ю. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ПОВЕДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ: ПСИХОЛОГО-КОРРЕКЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ 237
Терехина О.В. ПОКАЗАТЕЛИ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТОВ ЗДОРОВЬЯ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ РАБОТНИКОВ УГЛЕДОБЫВАЮЩЕЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ 240
Терехина О.В., Шухлова Ю.А., Бохан Т.Г. АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ КУЛЬТУРЫ НА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕПРЕССИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП СИБИРИ) 243
Тонышева Ю.В. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ОСУЖДЕННЫХ, СОВЕРШИВШИХ ПРЕСТУПЛЕНИЯ СЕКСУАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В ОТНОШЕНИИ ЛИЦ, НЕ ДОСТИГШИХ ПОЛОВОЙ ЗРЕЛОСТИ 246
Трофимова Ю.В. СЦЕНАРИИ СУВЕРЕНИЗАЦИИ С РАЗНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ МНОГОМЕРНОГО МИРА 249
Трубников В.Е., Трубникова Н.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ К ЖИЗНЕННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА 252

Тюлюпо В.В., Тюлюпо С.В. ВАХТОВЫЙ МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА КАК ФАКТОР, МОДЕЛИРУЮЩИЙ ЖИЗНЕННЫЙ МИР РАБОЧЕГО 255
Фебенчукова В.П., Герасимов А.В. ВЛИЯНИЕ РИГИДНОСТИ НА ПОСТРОЕНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ГИПОТЕЗ 260
Фещенко А.В. ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ С ПОМОЩЬЮ ВИРТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ 263
Федорова Е.П. ОПЫТ АНАЛИЗА МЕДИАПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ 266
Циринг Д.А. САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 269
Частоколенко Я.Б., Котикова К.О. КРЕАТИВНЫЕ СОСТОЯНИЯ СОЗНАНИЯ: ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПОНЯТИЙ И РЕАЛИЙ 272
Чечёткин А.А. РЕКОНСТРУКЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ УЧАСТНИКОВ ИГРОВЫХ ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВ 275
Шабанова Е.В. ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИСЕМЕЙНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОТЦОВ, ИМЕЮЩИХ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 278
Шелехов И.Л., Девочкин А.А. СОЦИАЛЬНЫЙ ИНФАНТИЛИЗМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ 281

135 ЛЕТ СЛУЖЕНИЯ ОТЕЧЕСТВУ!

В 2013 году Национальный исследовательский Томский государственный университет отмечает свой юбилей – 135 лет основания. ТГУ – это уникальный вуз с мировым именем, в котором классический подход к образованию сочетается с более чем вековым опытом подготовки практикоориентированных специалистов. А фундаментальный научный потенциал находит приложение в реализации прогрессивных инновационных идей.

ТГУ сегодня является одним из крупнейших вузов страны – на 23 факультетах и в учебных институтах учатся более 19 тысяч студентов по 135 направлениям и специальностям многоуровневой подготовки. Сильнейший кадровый состав включает в себя более 400 докторов и 800 кандидатов наук, среди них – 43 лауреата Государственной премии РФ в области науки и техники; 43 научные школы входят в президентский перечень ведущих научных школ России.

Системная работа с талантливой молодежью обеспечила ТГУ лидирующее положение среди вузов России по количеству наград, полученных студентами и молодыми учеными: за последние 5 лет студенты ТГУ удостоены 25 медалей РАН, более 500 – отмечены медалями и дипломами Минобрнауки РФ.

Университет активно взаимодействует с предприятиями различных отраслей, разрабатывая программы профессиональной подготовки и переподготовки, ориентированные на конкретного заказчика. Партнерами ТГУ сегодня являются более 750 предприятий и организаций.

В 2010 году ТГУ была присвоена категория «национальный исследовательский», затем были весомые победы в конкурсах по постановлениям Правительства РФ № 218, 219. Яркий показатель включенности ТГУ в современное экономическое развитие России – это лаборатории, оснащенные самым современным оборудованием, ученые с мировым именем, проводящие исследования на базе университета и совместно с университетскими коллективами, пояс малых инновационных предприятий. Показательна и высокотехнологичная база: учебные, научные, внедренческие центры (48 Научно-образовательных центров, 12 Центров коллективного пользования и др.), суперкомпьютер СКИФ Cyberia, мощная приемо-передающая станция спутниковой связи и др.

ТГУ прочно интегрирован в мировое образовательное пространство благодаря реализации совместных учебных и научных программ с ведущими вузами и научными центрами мира.

Уникальным преимуществом университета является гармоничное развитие всего спектра гуманитарных, физико-математических и естественных наук, которое позволяет расширять междисциплинарные исследования и добиваться синергетического эффекта при решении сложнейших фундаментальных и прикладных задач современной экономики и общественной жизни.

ВВОДНАЯ СТАТЬЯ

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ПОИСКАХ ПАРАДИГМ, ПАРАДИГМЫ В ПОИСКАХ ЧЕЛОВЕКА

Г.В. Залевский (Томск, Россия)

Что такое человек? Ответом на этот вопрос были озабочены очень многие и во все время существования человека. По мнению А.А.Богданова, «вопрос этот одни решают слишком просто и конкретно (обывательщина наивная), другие слишком сложно и отвлеченно (обывательщина философская). Оба типа решений во многом сходятся между собой не только со стороны реального содержания, которое охватывают, но и со стороны основной точки зрения, из которой исходят. Это наивные решения. Общая предпосылка состоит в том, что «всякой твари предел положен есть, его не прейдеши». Наивным точкам зрения противополагаются научные. Их не одна, их несколько, но в одном отношении все они недостаточны – все они «парциальны», частичны. Человек есть целый мир опыта. Этот мир не охватывается полностью ни анатомическим и физиологическим комплексом – «человеческое тело», ни психологическим комплексом – «сознание», ни социальным – «сотрудничество»… И если мы просто соединим, механически свяжем все эти точки зрения, у нас еще не получится целостной концепции: собрание частей еще не есть целое (А.А. Богданов). В раздробленном человеке со стихийной силой возникает потребность стать целым, она несет ему тяжелые муки неудовлетворенности, но и толкает его на путь борьбы за ее удовлетворение. На этом пути совершается собирание человека. А.А. Богданов считает, что «новейшее время истории является эпохой собирания человека».

Можно сказать, что «собирание человека» происходило все годы развития и психологии как науки, собирание трудное, противоречивое, через редукционизм в его разновидностях, в том числе и системологический, через «искусственное натягивание» всей психологической реальности на какую-либо категорию», что, несомненно, «заводит психологическую мысль в тупик» (Л.С. Выготский).

Вслед за А.А. Богдановым, мы можем сказать, что сегодня в психологию «человек еще не пришел в полной мере, но он близко, и его силуэт ясно вырисовывается на горизонте психологической науки». И очень важно для того, чтобы он «пришел в полной мере», чтобы он оказался «в объятьях», т.е. стал объектом и предметом, именно антропологической психологии. Я придерживаюсь того мнения, что, если мы говорим о человеке, как объекте и предмете психологии, т.е. о психологии человека или человеческой психологии, то наиболее точным в данном случае является понятие антропологическая психология. И в этом содержании она противопоставляется зоологической психологии. Конечно, качественно разные предметы антропо- и зоопсихологии могут рассматриваться с общепсихологических позиций при понимании, что «человеческое поведение – это нечто большее, чем поведение наших подопытных животных» (В.М. Розин). И в данном случае не имеет принципиального значения ответ на вопрос о происхождении человека: создал его Высший разум (или Бог), является он результатом эволюции, мутации или творением инопланетян. Что касается отношения антропологической психологии к другим психологиям (психологической антропологии, общей психологии, зоопсихологии, психоаналитической психологии, бихевиоральной психологии, когнитивной психологий, гуманистической психологии, экзистенциальной психологии, трансперсональной психологии и т.д.), то все они строители особых парадигм в стремлении понять человека, следуют своим путем, предлагая свои средства познания природы человека, проблем его бытия и здоровья. Каждая из них в разной степени приблизились к тому состоянию, которое дает основание говорить о них как об антропологической психологии. Так, например, Бинсвангер «указывает, что обращение к экзистенциальному анализу убедило его в том, что в теории Фрейда, человек еще не является человеком в полном смысле этого слова». Близко к этому и мнение А. Маслоу: «Созданный Фрейдом образ человека оказался определенно непригодным, ибо он не отражал человеческих стремлений, осуществимых человеческих надежд и высших свойств человека». Ближе к человеку, по мнению Р. Мэя, «экзистенциальная позиция, которая отстаивает необходимость решать вопросы современной психологии на человеческом уровне… что этот подход отвечает тем требованиям и содержит те основополагающие принципы, кото-

рые должны отличать психологию человеческого в человеке». Но у Абрахама Маслоу есть тоже вопросы и к экзистенциалистам, считая «преувеличением их взгляд на «Я» как на проекцию, целиком и полностью созданную раз за разом повторяющимся выбором самой личности, в свете таких известных нам фактов, как, конституциональные и генетические детерминанты личности». С подобными вопросами, кстати, обращаются и к самой гуманистической психологии. Можно сказать, что «собирание человека» (А.А. Богданов) происходило все годы развития психологии как науки, собирание трудное, противоречивое, через редукционизм в его разновидностях, о чем писал более 40 лет назад и мой учитель профессор М.С. Роговин: «Вместе с расширением самой области психологического исследования, вместе с все большей дифференциацией психологии теряется из вида ее главный объект - сам человек, продукт и в то же время творец определенной исторической эпохи, человек с его радостями и страданиями, стремлениями, успехами и ошибками, живой человек – единственный настоящий объект психологии. На его место становятся абстрактные «психологические механизмы», «детерминирующие тенденции», «содержание сознания», «акты», «процессы», «обратные связи» и т.п., которые, хотя и представляют необходимые строительные леса на здании научной психологии, хотя и углубляют наше понимание закономерностей психики, но которые, взятые вне общего контекста личности и деятельности человека, могут заслонить собой конечную цель психологического исследования» (М.С. Роговин).

В рамках антропологической психологии в основание исследований все чаще кладется целостно-ценностный подход (Г.В. Залевский, Ю.В. Кузьмина). В рамках такого подхода человек (антропос - устремленный ввысь) и его здоровье понимаются как целостные образования – биопсихосоционоэтическое/духовное единство, целостность со структурно-уровневым строением, высшим и интегрирующим уровнем которого является духовный уровень (духовность и духовное здоровье). Эти уровни (человека и его здоровья) отражают уровни «человеческих связей с миром» (А.Н. Леонтьев), «взаимодействия с действительностью» (А.В. Брушлинский), «разные уровни бытия» (Л.Р. Правдина), которые можно мыслить как «миры (пространства), где совершаются развитие и саморазвитие личности, и которые могут быть структурированы следующим образом: мир (пространство) телесности, психологический (функциональный и душевный) мир, общественный (социальный), духовный, культурный».

Согласно метафоре, предложенной нами (Г.В. Залевский, Ю.В. Кузьмина), сущность человека, его жизни, здоровья и развития выражается в движении в указанных выше мирах или пространствах и во времени от ирдического (земного, телесного) к ноэтическому (духовному, ценностно-смысловому): человеческим идеалам, высшим чувствам, эстетическим, религиозным, интеллектуальным, нравственным ценностям, любви, самопознаниию, творчеству, свободе, духовному здоровью и обратно. Мера личности и ее здоровья определяется высотой, на которую она поднимается, трансцендирует над ирдическим, устремляясь к ноэтическому, и фактом ее возвращения назад к ирдическому, с целью его одухотворения и принятия его энергии для нового взлета. Как известно из греческой мифологии, сила известного титана возрождалась в нем после того, как он дотрагивался до земли. Не зря, видимо, и Маслоу в своих более поздних работах перевернул свою пирамиду.

Согласно Гете, «духовность противоположна не плоти, а хаосу возбужденных инстинктов, делающих человека рабом во тьме стихий». В то же время «человек представляет собой единство природы и свободы» (И.Кант). А отсюда следует, что человек не может быть самим собой, если он не перерастает самого себя (Антоний Сурожский). О.С.Васильева, говоря о критериях духовного здоровья и факторах, на него влияющих, относит к ним «расширение сознания за пределы человеческого тела, за пределы Я; нахождение оптимального индивидуального баланса между сиюминутным и вечным, материальным и духовным». Если же человек не отрывается от земного и телесного, «не перерастает себя» или, оторвавшись, не «возвращается к телесному и земному», то это признаки, прежде всего, духовного нездоровья. «При этом здоровье выступает как показатель, характеризующий личность в ее целостности – как необходимое условие интеграции всех составляющих личности в единую Самость» (О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов).

В этой связи справедлива мысль Е.Б. Старовойтенко о том, что «принципиален поиск интегрального определения личности» и о том, что «личность может быть определена в качестве индивидуального человека, проживающую глубинную, осознанную и деятельную жизнь, обладающего устойчивым духовно-телесно-психически-практическим единством, развивающегося в ценностных отношениях к миру природы, культуры, общества, другого человека, занимающего единственное место среди людей, соотно-

сящего собственное Я с другими Я, живущего в смысловом и деятельном диалоге с множеством других и открывающего в нем свою индивидуальность».

Мы солидарны с В.М.Розиным, который говорит о необходимости «духовной навигации» для каждого человека, в том числе и для тех, кто не религиозен, кто «обходится без этой гипотезы». «Поэтому новый человек – это человек не просто конституирующий себя, т.е. не только личность, а человек, вставший на путь «духовной навигации». Духовная навигация – это наблюдение за собой, продумывание своей жизни, ее смысла и назначения, это стремление реализовать намеченный сценарий жизни (скрипт), отслеживание того, что из этого получается реально, осмысление опыта своей жизни, собирание себя вновь и вновь»

По мнению И.В. Равич-Щербо, «одним из достижений психогенетики по праву можно считать признание того факта, что генетическое отнюдь не означает неизменное». Коли так, то, видимо, можно и надо говорить об индивидуальной траектории развития человека, т.е. о возможности пройти между диктатом наследственности (биологического) и диктатом социума, культуры (социального). В этой связи уместно напомнить мнение В. Франкла о том, что «человек не столько зависит от наследственности или от среды, сколько от самого себя». Он в данном случае как бы выступает и против диктата наследственности, биологического, и против диктата социума. Он говорит о «человеческой, внутренней, духовной свободе». «Разве не существует духовной свободы, самоопределения, отношения к заданным внешним обстоятельствам? Неужели человек действительно не более чем продукт многочисленных условий и воздействий, будь то биологические, психологические или социальные?». Он считает, что «на эти вопросы есть ответы как фактические (на моем опыте), так и принципиальные». «Духовная свобода человека, которую у него нельзя отнять до последнего вздоха, дает ему возможность до последнего же вздоха наполнять свою жизнь смыслом».

Именно духовная составляющая целостного человека дает возможность ему проявлять духовную свободу в отношении среды и наследственности, оказывать сопротивление их диктату. Об этом сопротивлении, роли духовности человека в этом сопротивлении, возможностях и его вариантах или уровнях мало что известно и мало говорится в генетических и психогенетических исследованиях. Обычно речь идет об отношениях, взаимодействии, взаимосвязях и огромная статистика корреляций. Мы считаем, что, находясь между «молотом и наковальней», т.е. наследственностью и средой, человек, благодаря своим духовным возможностям и стремясь построить индивидуальную траекторию развития, решает проблему взаимодействия наследственности и среды, идя на компромиссы и формируя стратегии преодоления (пластические операции, компенсаторные и защитные механизмы и многое другое).

Ницше утверждал через пророка Заратустру, что «человек есть нечто, что должно превозмочь». И в этом превозмогании, выходе за пределы, размыкании исторических, культурных, индивидуальных границ получает смысл само понятие человека, обосновывается вся антропологическая проблематика, проблематика антропологической психологии. От ирдического к ноэтическому и обратно – это «путешествие в поисках предмета психологии – некоей психологической реальности, сущности этой реальности, а также путешествие в поисках человека самого себя» (Ст. Гроф).

По мнению В.И. Слободчикова, «зарождающийся новый портрет психологии в интерьере современности характеризуется тем, что базовой категорией… является ступень восхождения к полноте собственной реальности в ее духовно-душевно-телесных измерениях. Это и есть, по нашему мнению, предметно-проблемное поле исследований антропологической психологии, изучения человека, которое выходит далеко за пределы христианской психологии.

В. Франкл считал, что «мы изучили человека так, как его, вероятно, не изучило ни одно предшествующее поколение. Так что же такое человек? Это существо, которое всегда решает, кто он. Это существо, которое изобрело газовые камеры. Но это и существо, которое шло в эти камеры, гордо выпрямившись, с молитвой на устах». Слова В. Франкла, скорее, демонстрируют тот факт, что мы еще довольно далеки от ответа на вопрос, что же такое человек. Поэтому процесс «собирания человека» психологической наукой (антропологической психологией) продолжается, и он отражен в материалах данного сборника, о нем пойдет речь и на 5-м Сибирском психологическом форуме.

ИССЛЕДОВАНИЕ АТТЕСТАЦИИ КАК ГУМАНИТАРНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

И.И. Авыда (Томск, Россия)

В настоящее время Россия переживает сложный процесс трансформации, сопровождающийся глубокими изменениями во всех сферах жизни. Переход от плановой к рыночной экономике захватывает новые сферы, в том числе рыночные механизмы используются для бюджетирования государственных и муниципальных учреждений, что актуализирует повышение их эффективности и конкурентоспособности.

В этой связи выдвигаются принципиально новые требования к гражданским служащим. Сформировавшиеся в условиях командно-административного управления традиции, методы работы и навыки в значительной части руководителей и сотрудников стали тормозом осуществления экономических и организационных нововведений в управлении государственными учреждениями. Сложившаяся десятилетиями практика работы с персоналом сегодня не обеспечивают необходимого развития потенциала учреждений. В связи с этим одним из основных элементов в кадровой работе должна стать всесторонне обоснованная оценка каждого конкретного сотрудника как необходимое условие предотвращение ошибок в подборе и рациональном использовании персонала.

Таким образом, с одной стороны вводятся рыночные механизмы, и возрастает конкуренция между государственными учреждениями на получения заказа на реализацию государственных услуг и объема их финансирования, а с другой стороны необходимость гуманитаризации аттестации, в целях развития человеческого ресурса государственных учреждений.

Аттестация как метод оценки персонала имеет как управленческое, так и психологическое значение, и в этой связи требует междисциплинарного подхода к ее исследованию. Аттестация имеет развивающий эффект, как в отношении отдельного человека, так и коллектива, а в итоге всей организации. Гуманитарные технологии, можно в целом рассматривать как вид социальной технологии, направленной на развитие человека и его влияние на общество, организацию, группу (Клачков П., 2013). П.Г. Щедровицкий уточняет, что гуманитарные технологии – это совокупность технологий, направленных на создание, образование, обработку либо изменение правил и рамок взаимодействия людей (Щедровицкий П.Г., 1999). Таким образом, аттестация как гуманитарная технология должна оказывать влияние, как на развитие человека, так и на изменение самой организации.

Действующее законодательство о труде не в полной мере отражают реалии нового времени, хотя предпринимаются попытки его скорректировать и привести в соответствие с требованиями рыночной экономики и рынка труда (Бабич А.М., Волгин Н.А., Кашепов А.В., Щербаков А.И., Кокин Ю.П., 2010). Это относится и к регулированию аттестации работников как одному из важнейших средств проверки уровня их профессиональной подготовки, способствующих более рациональному использованию потенциала каждого аттестуемого сотрудника, повышению результативности его деятельности.

Современная кадровая политика предъявляет серьезные требования как подготовке, повышению квалификации, так и к оценке работы персонала. В связи с этим неуклонно возрастает значение одной из важнейших организационно-правовых форм проверки профессиональных и других качеств сотрудников – аттестации.

Важное значение при подготовке и проведении аттестации персонала имеет ее методическое и экономическое обеспечение. Действенность аттестации в значительной мере зависит от того, насколько тщательно продуманы, определены требования и просчитаны расходы на процедуру аттестации, связанные с выполнением отдельных этапов организации и проведения аттестации, обеспечением объективности оценок деятельности работников, а также условия наиболее полного выполнения рекомендаций аттестационных комиссий. Практика показывает, что действующая система аттестации государственных гражданских служащих не дает реальной картины в части эффективного и рационального использования трудовых ресурсов организации (Азямова Л.В., 2002).

Аттестация персонала является неотъемлемой частью хорошо поставленной кадровой службы (управление персоналом) любой современной организации. Это своего рода критерий и залог ее конкурентоспособности и устойчивости на рынке, показатель качества управления – важнейшего на сегодня

фактора успеха в конкурентной борьбе. Правильно построенная система аттестации – первый показатель уровня (статуса) и качества кадровой работы (управление персоналом) в организации. Система аттестации призвана обеспечить более высокий уровень отдачи от человеческих ресурсов организации, а значит – способствовать повышению эффективности работы организации в целом (Борисова Е.В., 2007).

Существующая практика управления процедурой аттестации в государственном учреждении, включая методическое обеспечение, повышение квалификации, мотивацию (в том числе заработную плату), так же не предусматривают изменения деятельности государственных гражданских служащих, участвующих в аттестации персонала. В этой связи наше исследование посвящено проблеме повышения эффективности аттестации, ее влияние на мотивацию и повышение квалификации. Исследование на данном этапе включало анализ процедуры аттестации персонала Арбитражного суда Томской области.

В ходе исследование выявлено, что одной из основных направлений работы Отдела кадров и государственной службы является организация оценки персонала, которая реализуется в рамках процедуры аттестации. Порядок проведения данной процедуры регламентирован Федеральным законом от 27 июля 2004 года № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации», Указом Президента Российской Федерации от 1 февраля 2005 года № 110 «О проведении аттестации государственных гражданских служащих Российской Федерации», Положение о проведении аттестации федеральных государственных гражданских служащих Арбитражного суда Томской области от 14 января 2013 года № 1 аттестация проводится в целях:

– определения соответствия гражданского служащего замещаемой должности гражданской службы на основе оценки его профессиональной служебной деятельности;

– формирования кадрового состава аппарата Арбитражного суда Томской области;

– повышения профессионального уровня гражданских служащих;

– решения вопросов, связанных с определением преимущественного права на замещение должности гражданской службы при сокращении должностей гражданской службы в аппарате Арбитражного суда Томской области;

– вопросов, связанных с изменением условий оплаты труда гражданских служащих.

Аттестация гражданского служащего проводится один раз в три года. До истечения трех лет после проведения предыдущей аттестации может проводиться внеочередная аттестация гражданского служащего.

Аттестация гражданских служащих проводится формируемой в Арбитражном суде Томской области аттестационной комиссией для проведения аттестации и квалификационного экзамена федеральных государственных гражданских служащих Арбитражного суда Томской области.

В состав аттестационной комиссии включаются представители отдела кадров и государственной службы Арбитражного суда Томской области, структурных подразделений Арбитражного суда Томской области, структурного подразделения, в котором гражданский служащий, подлежащий аттестации, замещает должность гражданской службы, а также представители научных и образовательных учреждений, в качестве независимых экспертов.

График проведения аттестации ежегодно утверждается приказом Арбитражного суда Томской области, проект которого подготавливается отделом кадров и государственной службы.

График проведения аттестации доводится до сведения каждого аттестуемого гражданского служащего не менее чем за месяц до начала аттестации.

Не позднее, чем за две недели до начала аттестации председатель судебного состава, руководитель структурного подразделения представляет в аттестационную комиссию отзыв об исполнении подлежащим аттестации гражданским служащим должностных обязанностей за аттестационный период.

Как следует из интервью с начальником отдела кадров государственной службы, сама процедура аттестации проходит следующим образом: «На заседании аттестационной комиссии каждому сотруднику зачитывается отзыв о его служебной деятельности, а далее члены аттестационной комиссии задают ему вопросы, касающиеся знания должностной инструкции, законов и документов, регламентирующих его деятельность, например, общие принципы служебного поведения государственных служащих, а также деятельность судебного состава, в котором он работает, и организации в целом. В случае неявки гражданского служащего на заседание указанной комиссии без уважительной причины или отказа его аттестация переносится на более поздний срок». Дальнейшее обсуждение профессиональных и личностных качеств

сотрудника, а также вынесение оценки и формулирование рекомендаций аттестационной комиссии происходит в отсутствии аттестуемого открытым голосованием. Решение принимается простым большинством голосов. При равенстве голосов гражданский служащий признается соответствующим замещаемой должности гражданской службы. На период аттестации гражданского служащего, являющегося членом аттестационной комиссии, его членство в этой комиссии приостанавливается.

Результаты аттестации сообщаются аттестованным гражданским служащим непосредственно после подведения итогов голосования.

Результаты аттестации заносятся в аттестационный лист гражданского служащего, составленный по форме согласно приложению. Аттестационный лист подписывается председателем, заместителем председателя, секретарем и членами аттестационной комиссии, присутствовавшими на заседании.

Гражданский служащий знакомится с аттестационным листом под расписку.

Ход заседания аттестационной комиссии протоколируется. На основании данного протокола отделом кадров и государственной службы отчет о результатах аттестации, который в недельный срок передается на рассмотрение Председателю Арбитражного суда Томской области. В течение одного месяца после проведения аттестации по ее результатам, с учетом оценок и рекомендаций аттестационной комиссии, Председатель Арбитражного суда Томской области по результатам аттестации принимает решение о том, что гражданский служащий:

а) подлежит включению в установленном порядке в кадровый резерв для замещения вакантной должности гражданской службы в порядке должностного роста;

б) направляется на профессиональную переподготовку или повышение квалификации;

в) понижается в должности гражданской службы.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что существующая практика проведения процедуры аттестации в организации соответствует Положению об аттестации государственных гражданских служащих, нормам трудового законодательства:

– точно соблюдена периодичность проведения аттестации (раз в три года);

– сроки, в течение которых аттестуемый сотрудник должен быть ознакомлен с графиком, отзывом о своей служебной деятельности и результатами оценки;

– соблюден порядок взаимодействия с сотрудниками, получившими по результатам аттестации оценку «не соответствует занимаемой должности ввиду недостаточной квалификации», предполагающим ряд мер, направленных на сохранение занятости сотрудника в организации посредством предложения другой подходящей работы, требующей от работника меньшей квалификации, дополнительного обучения, повышения квалификации с последующим его направлением на повторную внеочередную аттестацию и пр.;

– защита прав и интересов аттестуемых посредством обжалования результатов аттестации в соответствии с законодательством.

На основании Положения об аттестации государственных гражданских служащих были рассмотрены основные этапы проведения процедуры аттестации в Арбитражном суде Томской области, а также представлен алгоритм действий, осуществление которого является необходимым условием для проведения процедуры аттестации персонала. Однако если говорить о смысловом наполнении аттестации и с этой точки зрения следует проанализировать опыт организации процедуры аттестации персонала. Для этого мы провели интервью с сотрудниками Арбитражного суда Томской области, на основании которых и можно сделать выводы об эффективности практики аттестации персонала и, возможно, выделить точки напряжения, с которыми сталкивается организация при проведении данной процедуры, если таковые существуют.

Стейкхолдеры во время беседы отмечают, что с одной стороны обозначенный в Положении порядок проведения аттестации работников Арбитражного суда Томской области полностью соблюдается на практике, а с другой, несмотря на регламентированность проведения процедуры, соблюдение всех сроков и графиков не в полной мере выполняется.

Наряду с позитивными моментами в практике проведения аттестации персонала проблематизируются следующие ее аспекты:

1) формальность процедуры аттестации персонала;

2) нарушение объективности оценки персонала.

Таким образом, в практике управления, при проведении аттестации не используется ее гуманитарный потенциал.

Исходя из анализа интервью, сотрудники говорят о том, что объективная оценка возможна в том случае, когда при вынесении решения аттестационной комиссией будет учитываться мнения не только непосредственного руководства и проверки знания регламентирующих документов, но и самого аттестуемого работника.

С точки зрения соблюдения формальностей и предписаний ФЗ «О гражданской службе», Положения об аттестации государственных гражданских служащих, процедура аттестации организуется должным образом, однако существует ряд проблем с формальностью проведения оценки, нарушения объективности оценки персонала. Значительные проблемы, влекущие за собой большие временные затраты. Существующее отношение ряда сотрудников к данной процедуре как некой формальности, объясняется тем, что результаты аттестации не оказывают значительного влияния на повышение оплаты труда, на дальнейшую профессиональную деятельность успешно ее прошедших работников.

Задачи дальнейшего совершенствования содержательно-документационной базы аттестации, методики и процедуры ее проведения представляются актуальным и требуют своего решения. При этом следует отметить, что сложный и многогранный процесс может быть результативным лишь при соблюдении целого ряда требований, в том числе последовательного осуществления научно-исследовательских, организационно-управленческих и законодательных действий.

Таким образом, нами выявлено противоречие между потребностями органов управления государственными учреждениями в повышении эффективности гражданских служащих в соответствии с новыми требованиями к компетенциям человека в инновационной экономике и несформированностью условий управления аттестацией персонала в государственном учреждении для решения поставленной задачи.

Научный руководитель - Зоткин Андрей Олегович, канд. филос. наук, доцент

Литература

1. *О государственной* гражданской службе Российской Федерации [Электронный ресурс] : фед. закон от 27 июля 2004 года № 79-ФЗ : (ред. от 21 декабря 2012 г.) // КонсультантПлюс справ. правовая система. Версия Проф. Электрон. дан. М., 2013. Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.

2. *О проведении* аттестации государственных гражданских служащих Российской Федерации [Электронный ресурс] : указ Президента Российской Федерации от 1 февраля 2005 года № 110 (ред. от 29 июня 2013 г.) // КонсультантПлюс справ. правовая система. Версия Проф. Электрон. дан. М., 2013. Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.

3. *Положение* о проведении аттестации федеральных государственных гражданских служащих Арбитражного суда Томской области [Электронный ресурс] : от 14 января 2013 года № 1 : (ред. от 14 января 2013 г.).

4. *Азямова Л.В.* Аттестация персонала организаций : методические и организационные аспекты, 2002. 123 с.

5. *Бабич А.М., Волгин Н.А., Кашепов А.В., Щербаков А.И., Кокин Ю.П.* Экономика труда: рыночные и социальные аспекты : учебно-методический комплекс для подготовки магистров / под общ. ред. Н.А. Волгина. М. : Изд-во РАГС, 2010. С. 193.

6. *Борисова Е.В.* Оценка и аттестация персонала : как определить и описать цель аттестации // Кадровое дело. 2007. № 4. С. 19–21.

7. *Клачков П.* Понятие «гуманитарные технологии» в системе социально-философский категорий. URL: http://klachkov.info/node/9050 (дата обращения: 03.09.13).

8. *Щедровицкий П.Г.* О разработке понятий в проектировании нового поколения гуманитарных технологий. URL: http://www.shkp.ru/lib/archive/humanitarian/1999/3 (дата обращения: 03.09.13).

«КАРТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ» КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

К.К. Акимова, М.С. Щеглова (Томск, Россия)

Перед лицом многочисленных проблем, которые ставит перед нами будущее, образование призвано играть важнейшую роль в развитии личности и общества, где образование – часть процесса становления личности. Особую значимость для нашего общества, в контексте образования, приобретают проблемы становления человека, обладающего универсальными компетенциями – профессионала. Компетенции понимаются нами, вслед за Козловой Н.В., как проявление специалистом на практике стремления и способности реализовать свой потенциал. Профессионал в современном понимании представляет собой личность, достигшую высокого уровня квалификации, сознательно изменяющую и развивающую себя в ходе профессиональной деятельности. Профессионализм является проявлением максимальных возможностей человека, его «акме» [3].

Один из акмеологических факторов развития профессионала является организация профессиональной среды. [1] Профессиональная среда НИ ТГУ предоставляет будущему профессионалу множество источников развития, развивающие определенные компетенции. Однако без осознания тенденции собственного профессионального становления специалист испытывает затруднения в приложении своих возможностей к условиям среды [6]. Соответственно возникает задача – содействие в определении профессиональной направленности специалиста. Мы считаем, что в контексте психологического образования эту задачу может выполнять супервизия, как одну из своих функций (образовательную). Супервизия понимается как процесс научения, обучения, который представляет собой профессионально-ориентированную позицию помощи, сконцентрированную на требованиях профессиональной рабочей ситуации, посредством педагогически-воспитательных и консультативно-терапевтических средств, систематически - методическим образом [2]. Супервизия - это сотрудничество преподавателя и студента, с целью идентификации и стимулирования новых областей роста в долговременном профессиональном обучении [4].

В качестве инструмента супервизорного сопровождения в образовательной среде, нами была разработана интерактивная модель «Карта профессиональной мобильности». Модель ориентирована на направление подготовки (специальность) «Клиническая психология». Целевая аудитория: абитуриенты, студенты и выпускники. Модель направлена на профессиональную идентификацию, посредством расширения и конкретизации профессионального поля деятельности. Карта содержит следующие направления профессиональной деятельности: образовательная и научная деятельность; консультативная и психотерапевтическая практика; психологическое сопровождение медицинской практики; организационное консультирование; психологическое сопровождение стресс напряженного труда и жизнедеятельности в критических ситуациях; экспертная и супервизорная деятельность. В соответствии с государственными стандартами [5] и информацией по трудоустройству выпускников (Центр содействия трудоустройству выпускников), по каждому направлению выделены: профессиональные задачи в рамках направления, необходимые профессиональные компетенции, область приложения конкретного психологического знания (учреждения). Вышеуказанные аспекты являются основой для профессионального планирования, посредством интеграции полученных знаний в соответствии с задачами направления, организации учебной и обучающей среды с целью становления соответствующих компетенций.

Структура «Карты профессиональной мобильности»:

Образовательная и научная деятельность. Образовательная деятельность. Профессиональные задачи: 1) разработка целей, стратегии и плана обучения; 2) определение содержания обучения, выбор и использование различных обучающих технологий; 3) разработка различных материалов для повышения эффективности обучающего процесса; 4) проведение обучения в различных формах; 5) организация самостоятельной работы и консультирование субъектов образовательного процесса; 6) разработка критериев и оценка результатов обучения; 7) оценка и совершенствование программ обучения и развития.

Профессиональные компетенции: 1) умение формулировать цели, разрабатывать стратегии и план обучения, выбирать и использовать современные технологии обучения, обеспечить системность представления учебного материала, создавать рациональную структуру и содержание занятий, оценивать и совершенствовать программы обучения; 2) владение навыками организации и проведения учебных занятий в различных формах, разработки критериев оценивания результатов обучения; 3) владение навыками организации самостоятельной работы, консультирования и стимулирования научной активности субъектов образовательного процесса, навыками организации научных дискуссий и конференций; 4) владение навыками супервизии педагогической, научно-исследовательской и практической работы обучающихся в процессе обучения.

Область приложения (учреждения): ВУЗы, ССУЗы, средне-образовательные учебные заведения, учреждения дошкольного образования.

Научная деятельность. Профессиональные задачи: 1) реализация основных процедур теоретического анализа проблем, связанных с дезадаптацией человека, с функционированием людей с ограниченными возможностями, с расстройствами психики при различных заболеваниях; 2) обзор и анализ существующей психологической литературы по вопросам методологии; 3) проведение психологических исследований в соответствии с современными требованиями, целями исследования и этико-деонтологическим нормами; 4) разработка новых и адаптация существующих методов психологического исследования; 5) экспертная оценка актуальных и потенциальных исследовательских проектов; 6) организация и участие в научных и профессиональных собраниях и конференциях; 7) психодиагностическая деятельность; 8) составление психологического заключения и рекомендаций с учетом современных представлений о системном характере психики человека в норме и патологии.

Профессиональные компетенции: 1) готовность к коммуникации и информационно-аналитической деятельности: активные включения в сеть профессионального сообщества, ведение информационного наблюдения за предметной областью, анализ динамики ее развития; 2) готовность инициировать психологическое исследование: определение области прикладной психологии, предоставляющие возможности для развития исследования, проверкой и оценкой существующих методов, техник и моделей; 3) умение разрабатывать дизайн психологического исследования: формулирование проблемы и гипотезы, определение параметров и ресурсов психологических исследований, планирование и проведение исследования; 4) владение приемами анализа, оценки и интерпретации результатов психологического исследования, проверки и оценки соотношения теории и эмпирических данных, подготовка отчетной документации, научных статей и докладов.

Область приложения (учреждения): Академия наук, учреждения академии наук в регионах (РАО, РАН, РАМН), ВУЗы.

Последипломное психологическое образование. Задача специализированного образования, в какой-либо отрасли науки или практической деятельности, направленно на получение научной степени, профессии или дополнительной квалификации. Последипломное психологическое образование может осуществляться на базе любого высшего образования, магистерские и докторские программы (как в РФ, так и за рубежом).

Консультативная и психотерапевтическая практика. Профессиональные задачи: 1) определение целей, задач психологического вмешательства с учетом нозологических, синдромальных, социально-демографических, культуральных и индивидуально-психологических характеристик; 2) разработка программы психологического вмешательства в соответствии с задачами профилактики, лечения, реабилитации и развития; 3) проведение психологического вмешательства с использованием индивидуальных, групповых и семейных методов; 4) оценка эффективности психологического вмешательства; 5) консультирование работников социальных служб, педагогов, руководителей по вопросам взаимодействия с людьми для создания оптимального психологического климата; 6) психологическое консультирование населения с целью выявления индивидуально-психологических и социально-психологических факторов риска дезадаптации, первичной и вторичной профилактики нервно-психических и психосоматических расстройств.

Профессиональные компетенции: 1) владение необходимыми знаниями об основных направлениях клинико-психологического вмешательства и их теоретического обоснования; 2) умение выявлять и анализировать информацию необходимую для определения целей психологического вмешательства, самостоятельно или в кооперации с коллегами разрабатывать программы вмешательства с учетом нозологических

и индивидуально-психологических характеристик; 4) умение квалифицированно осуществлять клинико-психологическое вмешательство в целях профилактики, лечения, реабилитации и развития; 5) умение описывать и анализировать процесс и результаты вмешательства, формулировать рекомендации по результатам проведенного исследования.

Область приложения (учреждения): психиатрические стационары, психоневрологические диспансеры, специальные учебно-коррекционные заведения, частная консультативная практика, психологические центры.

Психологическое сопровождение медицинской практики. Профессиональные задачи: 1) разработка и применение методов психодиагностики с учетом нозологических, синдромальных и индивидуально-психологических характеристик; 2) патопсихологическая диагностика состояния психического здоровья и адаптационных возможностей больных при реализации задач психопрофилактики, психологической коррекции, реабилитации и психотерапии; 3) использование методов психологического воздействия для лечения больного, с целью улучшения чувства психологического благополучия; 4) психогигиена, психопрофилактика и, коррекционно-развивающее обучение; 5) психологическое сопровождение соматических и психосоматических заболевании; 6) консультирование населения с целью первичной и вторичной профилактики нервно-психических и психосоматических расстройств; 7) консультирование медицинских работников по вопросу взаимодействия с людьми для создания оптимального психологического климата.

Профессиональные компетенции: 1) владение навыками консультирования медицинского персонала по запросам взаимодействия пациента клиента; 2) умение создавать необходимую психологическую атмосферу; 3) владение навыками психологического консультирования населения в целях профилактики и развития; 4) способность и готовность к овладению современными концепциями психического и психосоматического здоровья с учетом факторов сохранения и укрепления здоровья личности, семьи, организации, общества.

Область приложения (учреждения): клиники НИИ РАМН, ЛПУ федерального и муниципального уровня, оздоровительные лагеря, местные и региональные профилактории, санатории и курорты федерального и международного уровня.

Организационное консультирование. Профессиональные задачи: 1) решение управленческих задач в условиях реально действующих клинико-психологических структур в соответствии с организационно-правовыми основами профессиональной деятельности; 2) руководство стажерами и соискателями в процессе их практической и научно-практической деятельности в области клинической психологии; 3) реализация интерактивных методов, клинико-психологических технологий, ориентированных на охрану здоровья индивидов и групп; 4) координация взаимодействия с психологами, специалистами здравоохранения, а также с руководителями, персоналом различных организаций; 5) создание, пропаганда и активное содействие соблюдению профессионально-этических стандартов для организаций и частных лиц, работающих в области психологических услуг.

Профессиональные компетенции: 1) владение навыками управления психологической деятельностью для эффективного удовлетворения потребностей клиента, создания здоровой, безопасной и продуктивной рабочей среды, обеспечения соответствия психологических продуктов и услуг стандартам качества; 2) владение основными методами руководства: постановки и распределения задач, делегирования и контроля, обратной связи и оценки исполнения.

Область приложения (учреждения): частные производственные и коммерческие предприятия, государственные предприятия.

Психологическое сопровождение стресс напряженного труда и жизнедеятельности в критических ситуациях. Профессиональные задачи: 1) решение научных и практических задач в психологии экстремальных и стрессовых ситуаций; 2) оказание экстренной психологической помощи в экстремальных и кризисных ситуациях; 3) профилактика профессионального выгорания консультанта и специалиста экстремального профиля; 4) повышение психических и адаптационных возможностей спортсмена и его психологическая реабилитация.

Профессиональные компетенции: 1) способность к использованию теоретико-методологических основ психологии экстремальных и кризисных ситуаций; 2) способность к планированию деятельности и самостоятельной работе при оказании экстренной психологической помощи в экстремальных и кризисных ситуациях; 3) способность к применению способов совершенствования системы саморегуляции

и предотвращения синдрома профессионального выгорания консультанта и специалиста экстремального профиля; 4) способность к планированию и осуществлению научных исследований в области психологии спорта с применением современных аппаратных методов; 5) способность к разработке и применению методик и техник, направленных на повышение психических и адаптационных возможностей спортсмена и его психологическую реабилитацию.

Область приложения (учреждения): подразделения МВД, МЧС, кризисные центры, экспедиции, предприятия нефтегазовой отрасли.

Экспертная и супервизорная деятельность. Экспертная деятельность. Профессиональные задачи: 1) постановка целей и задач психологического исследования в рамках различных видов экспертизы совместно с заказчиком; 2) выбор методов психологического исследования, адекватных задачам конкретного вида экспертизы; 3) проведение психологического исследования в рамках судебной, военной, медико-социальной и медико-педагогической экспертизы; 4) составление экспертного психологического заключения; 5) предоставление обратной связи: обеспечение заказчика информацией о результатах экспертного психологического исследования.

Профессиональные компетенции: 1) владение знаниями об основных видах экспертной деятельности, роли психолога в различных видах экспертизы, содержанием основных нормативных документов и этических принципов, регламентирующих деятельность психолога в экспертной практике; 2) владение психодиагностическими методами, используемыми в экспертной практике; 3) умение создавать методические комплексы, адекватные задачам экспертного исследования; 4) умение квалифицированно проводить психологическое исследование в рамках различных видов экспертизы, анализировать его результаты, формулировать экспертное заключение, адекватное задачам экспертизы и запросам заказчика.

Супервизионная деятельность. Профессиональные задачи: Задачи: 1) формировать у участников групп способности отслеживать собственные ощущения, чувства, мысли; 2) создать условия, в которых процесс профессионального становления может протекать наиболее плодотворно; 3) оказание эмоциональной поддержки и технической помощи специалистам; 4) выявление профессионально-личностных и личностно-профессиональных проблем, мешающих процессу психологической помощи; 5) анализ процесса супервизии на всех его этапах и позитивная конфронтация происходящего с целью перехода на конструктивные и развивающие отношения; 6) развитие и ассимилирование специфических умений; 7) научить терапевта строить гипотезы о поведении клиента на основе наблюдений и вербальных сообщений, и подбирать эффективные техники работы; 7) идентифицировать и стимулировать новые области роста в долговременном профессиональном обучении [3].

Профессиональные компетенции: 1) владеть методами супервизирования педагогической, научно-исследовательской и практической работе обучающихся и стажеров в процессе обучения; 2) развитые навыки самооценки;. 3) умение определить цели супервизии, ее границы; 4) умение объяснить супервизируемому цель супервизии; 5) умение создавать климат, характеризующийся эмпатией, искренностью, доверием, непосредственностью; 6) знание различных типов интервенции; 7) умение предоставлять обратную связью, характеризующейся ясностью, адресностью, сбалансированностью, конкретностью; 8) осознание собственных ограничений и способность видеть свои сильные и слабые стороны как супервизора.

Следует отметить, что направление супервизионной деятельности пересекает все остальные виды деятельности. Это обусловлено нашим представлением, согласно которому супервизия осуществляются по всем направлениям, на всех этапах профессионального развития.

Преимуществами представленного инструмента является его универсальность, интерактивность, динамичность. Интерактивность мы понимаем, как принцип организации системы, при котором цель достигается информационным обменом элементов. Супервизия представляет собой интерактивное взаимодействие, соответственно инструмент позволяет работать, не выпадая из контекста супервизии. Универсальность представленной модели заключается в потенциальной возможности ее использования в ряде различных (даже полярных) по валентности и содержанию случаев. Динамичность как возможность перемещения в виртуальном пространстве, создает основу для ориентации в реальном профессиональном пространстве.

На наш взгляд основной недостаток инструмента заключатся в объективной необходимости высокой квалификации и обширного профессионального и личного опыта супервизора, ориентации и знания

содержания и специфики поливариантного профессионального пространства. Несмотря на то, что карта является структурированным инструментом, необходимо не ее формальное использование, а творческое применение в конкретном случае.

Научная и практическая значимость заключатся в потенциальной возможности модификации инструмента для различных профессиональных сфер и уровней профессионального развития. Данная модель может быть использована на различных уровнях супервизии: первом базовом уровне (как личностно-профессиональная поддержка); втором (сертификационном) уровне (как форма коррекции стиля работы).

Литература

1. *Деркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионала. М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж: Модэк, 2004.

2. *Залеский Г.В.* Основы современной бихевиорально-когнитивной терапии и консультирования. Томск, 2006. С. 137–141.

3. *Козлова Н.В.* Психолого-акмеологические основания высшего образования : учеб. пособие. Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2010.

4. *Краснорядцева О.М.* Проблемы профессионального становления личности в процессе повышения квалификации // Сибирский психологический журнал. 2002. № 16–17. С. 42–44.

5. *Психологические* основы профессиональной детальности: Хрестоматия / сост. В.А. Бодров. М. : ПЕР СЕ; Логос, 2007. 885 с.

6. *Приказ* Минобрнауки России от 24.03.2010 № 2057 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 030401 Клиническая психология (квалификация (степень) «специалист»)» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.03.2011 № 20275).

7. *Щеглова М.С., Акимова К.К.* Акмеологический аспект образовательной среды Национального Исследовательского Томского государственного университета // Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: Специальный выпуск научно-практического журнала «Акмеология» по материалам VII Международной научной конференции (1–15 июня 2012 г., Москва). М. : Роспечать, 2012. Спец. вып. № 2. 176 с.

СОЗЕРЦАНИЕ В КАТЕГОРИАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Г.В. Акопов (Самара, Россия)

Категориальная система отечественной психологии (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов и др.) определила устойчивый понятийный базис доперестроечного развития научных и прикладных исследований.

Парадигмальный кризис в мировой и постсоветской психологии, не затрагивая категориальных систем, сопровождался существенной переоценкой и пересмотром методологических основ (Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов, В.А. Мазилов, А.В. Юревич и др.). Разнообразие мыслимых позиций в динамике сопровождалось имплицитным развитием ряда традиционных и новых отраслей психологии, что дало возможность рассматривать также расширенные варианты ранее существовавших категориальных систем и взаимно дополняющих методологических оснований (Г.В. Акопов, 2010). В последнем случае (комплексирование методологических принципов как взаимодополнительных) преодолевается конкурентность различных подходов в объяснении и прогнозировании психических явлений. Одна из весьма перспективных агломераций в этом плане – системно-субъектно-деятельностный подход (Е.А. Сергиенко).

Не менее интересно объединение деятельностного и расширенного субъектного подходов, позволяющее выстроить экопсихологическое направление (В.И. Панов) теоретико-прикладных изысканий, актуализирующих идею психического как порождающего процесса в трансцендентальной психологии по А.И. Миракяну (А.И. Миракян, 2004). Соответствующее объединение трех методологических позиций может быть обозначено как трансцендентально-субъектно-деятельностный подход, позволяющий обосновать принципиальную необходимость категории созерцания в понятийной системе современной психологии.

Анализируя означенную выше триаду, можно усмотреть эквивалентность внутренней деятельности и проявления субъектности; соответственно, предметной активности субъекта – внешней деятельности и, наконец, трансценденции одного в другом как порождения новых форм и/или содержания психического посредством явлений созерцания.

Конечно, контаминация методологических подходов еще не основание для умножения категорий. Определённую систему необходимых и достаточных оснований введения терминов рассматривает И.Н. Карицкий. Несколько изменив порядок, можно говорить о логических, онтологических, гносеологических, праксеологических, аксиологических (ценностных), регуляционных (отношения) и субстанциональных (свойства) основаниях (И.Н. Карицкий, 2010). Значительная часть оснований категории «созерцание» определена нами ранее (Г.В. Акопов, 2011). Вместе с тем, не в полной мере показан идейный «капитал» отечественной психологии и подготовленная ею в разное время почва для категориального расширения в рассматриваемом аспекте. Так, в логико-методологическом, гносеологическом и онтологическом планах представляются важными высказывания С.Л.Рубинштейна о созерцании (С.Л. Рубинштейн, 2003). Созерцание выделяется С.Л. Рубинштейном наряду с действием (практическим) и познанием как важнейшая форма активности человека. «Созерцательность не должна быть понята как синоним пассивности, страдательности, бездейственности человека», отмечает С.Л. Рубинштейн. Видимо не случайно А.Н. Леонтьев определил в качестве «самой сложной проблемы» – «проблему явлений активности» (А.Н.Леонтьев, 1983).

Согласно С.Л. Рубинштейну «Величие человека, его активность проявляются не только в деятельности, но и в созерцании, в умении постичь и правильно отнестись к Вселенной, к миру, к бытию». Наряду с «диалектикой познания как деятельности и как созерцания», С.Л. Рубинштейн подчеркивает также эстетическую, непрагматическую функцию созерцания (С.Л. Рубинштейн, 2003).

К.А. Абульханова-Славская и А.Н. Славская в комментариях книги С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» (С.Л. Рубинштейн, 2003) констатируют введение С.Л. Рубинштейном категории «созерцание», «приравненной по своему рангу к познанию и деятельности», причем, различая созерцание и деятельность, С.Л. Рубинштейн «трактует созерцание не феноменологически как непосредственность, пассивность, а как выражающее сущность самого субъекта ценностное отношение к бытию» (К.А. Абульханова-Славская, 2003).

Выстраивание научного категориального аппарата с одной стороны облегчает (создает опоры, ориентировочные основы) познавательного процесса в целом, с другой – вносит в познание проблему соотношения дискретных (разрозненных) средств в отражении, отображении и конструировании непрерывной реальности. Идущее из философской диалектики объединение категорий в пары по признакам логической противоположности или иным связям (бинарность, дихотомизм и т.д.) не решает проблемы в полной мере, т.к. сохраняется, по выражению М.К. Мамардашвили некий «зазор», «подвес», «точка безразличия» или «великое безразличие», т.е. фиксированная точка, в которой могут «меняться смыслы нашей жизни» (М.К. Мамардашвили, 1993).

В связи с понятием созерцания, нами используется слово «остановка» внешней или внутренней деятельности как процессов целенаправленной, сознательной активности. Г.С. Померанц обозначает её как «паузу» созерцания, «в череде дел», в «лихорадке деятельности» (Г.С. Померанц, 2002). Пауза созерцания, это не абсолютная остановка, не оцепенение (Л.А. Пергаменщик, 2009); она заполнена более или менее интенсивной, иногда «избыточной» бессознательной активностью, сохраняя статус процесса или состояния, возможно, переходящего в свойство личности-индивидуальности.

Адекватное теоретическое решение проблемы дискретности-непрерывности психических процессов было найдено А.В. Брушлинским, утверждавшим, что «непрерывность (континуальность) психического всегда формируется и реализуется одновременно на разных, но взаимосвязанных уровнях осознанного и неосознанного. Роль последнего здесь, естественно, весьма значительна» (А.В. Брушлинский, 1996).

Непрерывность рассматривается А.В. Брушлинским не как синоним постепенности (плавности); «всегда оставаясь недизъюнктивным, или континуальным, психический развивающийся процесс осуществляется в двух формах: (1) как скачкообразное, качественное, внешнее внезапное… и (2) как постепенная, плавная эволюция, подготавливающая подобные скачки в развитии» (А.В. Брушлинский, 1996). В этой и другой работе, посвященной проблеме бессознательного в трудах С.Л. Рубинштейна, А.В.Брушлинский весьма определенно утверждает, что «непрерывность осознанного и неосознанного представляет собой одно из фундаментальных свойств психического процесса» (А.В. Брушлинский, 1979). Взаимосвязь и взаимопереходы между осознанным и неосознанным, согласно А.В. Брушлинскому, «представляют собой один из важнейших механизмов преемственности всего психического» (А.В. Брушлинский, 1996). Явление созерцания, на наш взгляд, представляет один из множества бессознательных механизмов. Своеобразие или уникальная особенность этого механизма заключается в его одновременной формальной (несодержательной) доступности сознанию.

В исследовании Л.С. Акопян на молодёжной выборке показана разнообразная смысловая (семантическая), включая словарные значения, и отчасти ассоциативная нагруженность впервые определяемого студентами слова «созерцание», а также подтверждение пережитого в разное время опыта созерцания, сохраненного в реминисценциях некоторой формой с неопределенным содержанием (Л.С.Акопян, 2013).

Возвращаясь к идее континуальности, попробуем определить, в чем, собственно, состоит, или чем наполнен механизм переходов из сознательного в бессознательное и в их рекурсии, обусловленной деятельностным контекстом и субъектной активацией.

Резонно предположить, что содержание психического бессознательного, каковым в нашем случае выступает созерцание, представляет собой процесс порождения нового (обновленного) знания, отношения (смысла), поведенческой стратегии, ценностного или эстетического новообразования. Субъектно-деятельностная или деятельностно-субъектная трансценденция в этих случаях становится психологически понятной, чему способствует также концепция трансцендентальной психологии.

Трансценденция по Миракяну, как внешнего, так и внутреннего плана, на наш взгляд, связана со «снятием» непреодолимой декартовской границы между глобальностью как целостной бесконечностью хаотичного мира и упорядоченностью («упорядочиванием») структурных образований, порождающих сознание (А.И. Миракян, 2004). В концепции Миракяна мы усматриваем определённые сходные моменты с философско-психологическими идеями А. Бергсона, в частности, в вопросах дифференциации протяжённости и длительности, статики и динамики, непрерывности и дискретности, целостности и структурированности и др. Однако, направленность трансценденций авторов носит явно противоположный характер. Если в концепции Миракяна возможность психического отражения или новая процессуальность ищется в материальных, телесных структурах и в принципах симметрии-асимметрии («манипулятивные» системы

рук, глаз, ушей и т.д.), то в теоретических построениях Бергсона субстантивируется идеальная, образная сфера, логически безупречное обоснование которой осуществлено в работе «Материя и память». Соответственно, существенно разные «инструментальные» понятия вводятся в оборот и используются при этом: у Миракяна – анизотропность, у Бергсона – интуиция.

Если восприятие в работе Бергсона рассматривается исключительно в контексте обусловленности подготовкой к известному действию, либо необходимостью выбора или конструирования необходимого действия, то у Миракяна восприятие исследуется вне совокупности готовых схем или заранее известных форм, либо результатов действия, которые порождаются в трансцендирующем процессе.

Любопытно отметить, что как идеи Бергсона, так и идеи Миракяна, при всей логичности, продуктивности и привлекательности, не нашли широкого распространения в психологии. Основная причина, на наш взгляд, состоит в том, что авторам не удалось выстроить категориальный аппарат, органично дополняющий, либо расширяющий специфическое понятийное пространство психологии.

На наш взгляд, ситуация разработки и распространения концепций, как Бергсона, так и Миракяна могла бы сложиться совершенно иначе (имея в виду богатый потенциал возможностей как одной, так и другой теории), если бы авторам удалось найти более привлекательные «имена» для обозначения основополагающих понятий. И в том, и в другом случае, на наш взгляд, удивительно точно соответствует главным идеям концепций Бергсона и Миракяна понятие созерцания.

Совокупность обоснований категории созерцания в антропологической психологии (Г.В. Залевский) включает не только методологическую аргументацию. Процессы современной глобализации (все возрастающая динамизация жизни, стремительное событийное уплотнение, технологизация, универсализация и т.д.), несомненно, актуализирует онтологические основания созерцания. Инновационные императивы, запредельная активация интеллектуально-познавательной деятельности в конкуренции с процессами внелогического постижения вслед за рациональным пониманием (В.В. Знаков) определяют гносеологические основания созерцания. Разработка новейших психопрактик, амплифицирующих медитативные и иные практики модерации (вызревания) смыслов, совладения с трудной или весьма неопределенной ситуацией, эстетизации действительности, переосмысления жизни и т.д. задают праксиологическое пространство новых возможностей посредством целенаправленной активации созерцания (В.Ф. Петренко). Эти и, возможно, иные основания позволят выстроить масштабную трансспективу категории созерцания в системе категорий не только психологии, но и других гуманитарных наук.

Литература

1. *Абульханова К.А., Славская А.Н.* Послесловие // Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1997.
2. *Акопов Г.В.* Психология сознания: вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
3. *Акопов Г.В.* Созерцание как предмет психологических исследований // Материалы Поволжского консолидирующего семинара «Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема» (21 мая 2011 г.) / Отв.ред. Г.В.Акопов. Самара: ПГСГА, 2011. С.36-44.
4. *Брушлинский А.В.* Проблема бессознательного в трудах С.Л.Рубинштейна // Вопросы психологии. 1979. №3. С.115-122.
5. *Брушлинский А.В.* Субъект: Мышление, учение, воображение. М., 1996.
6. *Карицкий И.Н.* Понятие субъекта и объекта в философии и психологии // Методология и история психологии. М., 2010. Т.5. Вып.1. Январь-март. С.69-102.
7. *Леонтьев А.Н.* Категория деятельности в современной психологии // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х тт. Т.II. М., 1983.
8. *Мамардашвили М.К.* Картезианские размышления. М., 1993.
9. *Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии (книга 2). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
10. *Пергаменщик Л.А.* Психическое оцепенение как разрыв непрерывности бытия. // Журнал практического психолога. №1, 2009 / Гл. ред. А. Г. Лидерс. М.: ООО «ИГ- СОЦИН», 2009. С.156-165.
11. *Померанц Г.С.* Пауза созерцания / Дружба народов, 2002. №2 [Электронный ресурс] // http://magazines.russ.ru/druzhba/2002/2/pom.html. - Дата обращения: 30.05.2013.
12. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание / Человек и мир. СПб., 2003.

СУБЪЕКТИВНАЯ ВИТАЛЬНОСТЬ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

Л.А. Александрова (Москва, Россия)

Субъективная витальность – это отражение восприятия человеком собственной энергичности и полноты жизненных сил, интегральный показатель психологического благополучия человека (Ryan, Frederick, 1997). Витальность также отражает и работоспособность, воодушевленность собственной деятельностью, в том числе, трудовой деятельностью. Витальность определяется как субъективное переживание обладания физической и психической энергией. При высокой витальности человек чувствует, что полон энтузиазма жизненных сил и энергии. Таким образом, витальность ассоциируется с ощущением мощи (силы), сильными позитивными переживаниями и спокойной энергией, то есть, с позитивно окрашенными состояниями. В понятии витальности отражается энергия, которую можно регулировать и использовать в целенаправленной деятельности.

Модель витальности, которая возникла в рамках теории самодетерминации, строится на основе нескольких ключевых предположений. Во-первых, более автономная саморегуляция менее энергозатратна, так как требует меньшего подавления и контроля. Во-вторых, те виды деятельности, которые направлены на удовлетворение базовых психологических потребностей, должны сопровождаться поддержанием или повышением уровня энергии, и наоборот. В-третьих, стиль жизни, основанный на внутренних целях, связан с повышением витальности, в то время как жизнь, основанная на навязанных (внешних по отношению к потребностям человека) целях не связана с повышением и развитием витальности (Ryan, Deci, 2008). При автономной мотивации деятельность повышает витальность и результативность деятельности, но она же, основанная на принуждении извне, снижает ощущение жизненной энергии и эффективность выполнения задач (Nix et al., 1999).

Деси и Райан исходили из того, что, если субъективная витальность – это переживание ощущения наполненности энергией, доступной Я, то все, что способствует усилению Я, должно способствовать повышению витальности. Они предположили, что все виды деятельности, которые способствуют удовлетворению психологических потребностей в автономии, причастности и компетентности (Deci, Ryan, 2000), должны усиливать витальность. Было обнаружено, что удовлетворение потребностей в компетентности и автономии вызывало повышение витальности. В частности, оказалось, что выходные дни существенно влияют на повышение витальности в силу того, что в эти периоды деятельность человека регулируется более автономно (Sheldon et al., 1996). На интериндивидуальном уровне повышению витальности способствовало повышение автономии, на интраиндивидуальном – удовлетворение всех основных психологических потребностей (Reis et al., 2000). Изменения в переживании витальности, происходящие в течение дня, значимо связаны с соответствующими изменениями в степени автономии. Аналогичные данные были получены и на выборке работающих взрослых.

Витальность может способствовать более быстрому восстановлению сил, потраченных на деятельность, осуществляемую в условиях внешнего контроля (Muraven et al., 2008). Позитивный предшествующий опыт автономной регуляции поведения и деятельности ведет к ускоренному восстановлению сил, что, в частности, проявляется в более успешном выполнении следующих за вынужденными задач. Более того, такой опыт может полностью обнулить эффект истощения от вынужденного выполнения задач (Tice et al., 2007). Человек, который заставляет себя что-то делать, руководствуясь внутренними причинами, демонстрирует более высокую витальность, нежели тот, кто действует вынужденно и на основе исключительно внешней мотивации (Muraven et al., 2008). То же самое касается и результатов деятельности: деятельность, продиктованная осознанной необходимостью, оказывается эффективнее, нежели деятельность по принуждению. Кроме того, когда человек чувствует, что его вынуждают к осуществлению деятельности внешние обстоятельства, он испытывает более выраженную потерю витальности, нежели в случае, когда внешние обстоятельства поддерживают чувство автономии.

Было обнаружено, что не все виды саморегуляции связаны с истощением энергии. И даже небольшие изменения в степени автономности в процессе выполнения деятельности могут сказаться на том,

насколько истощающей витальность окажется решаемая человеком задача (Muraven et al., 2007). Следовательно, можно считать доказанным, что деятельность, связанная с вынужденным самоконтролем, истощает витальность, в то время как автономная саморегуляция, с опорой на внутреннюю мотивацию, не связана со снижением витальности (Deci, Ryan, 2000). Кроме того, приведенные данные свидетельствуют о том, что автономно регулируемая деятельность является более эффективной в плане результатов, а также, по меньшей мере, более энергосберегающей.

Исследование роли субъективной витальности в трудовой деятельности проводилось в рамках программы фундаментальных исследований НИУ-ВШЭ в 2013 г. на базе региональной сети магазинов «Компьютерные системы» (Сибирский ФО). В нем приняли участие 155 человек. Диагностика проводилась осенью 2011 г. На 1 марта 2013 года из числа обследованных уволились 94 человека, продолжал работать 61 сотрудник. Применялись следующие диагностические методы: 1) краткая версия шкалы диспозиционной витальности (Ryan&Frederick, 1997), адаптация Л.А. Александровой, Д.А. Леонтьева; 2) тест смысложизненных ориентаций СЖО (Леонтьев, 1992); 3) тест жизнестойкости (Maddi, 2001, Леонтьев, Рассказова, 2006); 4) опросник толерантности к неопределённости MSTAT-I (McLain, 1993, Луковицкая, 1998); 5) тест-опросник волевой саморегуляции (Зверьков, Эйдман, 1996).

Также применялись методы, разрабатываемые сотрудниками Лаборатории позитивной психологии и качества жизни НИУ ВШЭ: 6) модифицированный опросник удовлетворенности трудом А.В. Батаршева (Батаршев, 2002), 7) опросник мотивации, разрабатываемый на основе теории самодетерминации (Desi&Ryan, 2002), 9) методика оценки состояния потока ППД-2, предложенная Д.А. Леонтьевым на основе концепции М. Чиксентмихаи (Чиксентмихаи, 2011). При анализе роли субъективной витальности в структуре саморегуляции сотрудников введены также такие показатели, как 10) «оптимизм» (оценка сотрудником количества возможностей, которые предоставляет ему жизнь) и 11) «сумма целей» в которую включались 12 стандартных целей, оцениваемых по 6-балльной шкале. Этот показатель отражал степень направленности сотрудника в будущее, присутствия будущего в настоящем и его мотивирующую силу, «силу стремлений». Значимость коэффициентов корреляции для группы продолжающих работать ($N=61$) $r>0,27$ при $p<0,05$, для группы уволившихся ($N=94$) $r>0,23$ при $p<0,05$.

При том, что между продолжающими работать и уволившимися сотрудниками отсутствуют значимые различия по абсолютной выраженности субъективной витальности, обнаружено, что она играет совершенно разную роль в структуре саморегуляции в этих двух группах.

Так, у продолжающих работать сотрудников субъективная витальность показала значимую положительную связь с осмысленностью жизни, жизнестойкостью, толерантностью к неопределенности, внутренней мотивацией и мотивацией достижения, волевой саморегуляцией, удовлетворенностью жизнью, удовлетворенностью трудом и различными его аспектами, оптимизмом, а также со склонностью к переживанию потока и околопотоковых состояний в процессе труда в организации. Энергичность, психологическое благополучие и работоспособность возрастают у них при повышении всех этих показателей, и снижается, если сотрудник испытывает дефицит мотивации и постоянные негативные эмоции на работе. Фактически, работа является для этих сотрудников площадкой для личностного саморазвития, переживалась как часть жизни, даже когда они ею недовольны.

У сотрудников, которые уволились в течение полутора лет с момента проведения обследования, выявлена совершенно иная картина взаимосвязей. Во-первых, у них на момент проведения исследования было обнаружено меньше факторов, которые связаны с энергичностью и работоспособностью (витальностью). Здесь обнаружена положительная связь между субъективной витальностью и мотивирующей силой (энергией) жизненных целей. Этот эффект можно было бы также назвать «займ ресурсов (витальности) из будущего». Для этих сотрудников было важнее «ради чего», а «здесь и сейчас» (в том числе, работа) имело смысл преимущественно в контексте будущего.

Их энергичность и работоспособность также возрастали одновременно с мотивацией (только мотивацией достижения) и повышением осмысленности жизни, жизнестойкости, толерантности к неопределенности, волевой саморегуляции, склонность к переживанию потока и околопотоковых состояний. Однако, на их субъективную витальность можно было бы оказать влияние, только подкрепляя мотивацию достижения (через систему стимулирования труда и перспективы карьерного роста), так как оказалась, что она абсолютно никак не связана ни с удовлетворенностью жизнью в целом, ни с удовлетворенностью трудом в организации. Фактически, их система саморегуляции уже на момент проведения диагностики

уже не включала в себя организацию, в которой они работали, их психологическое благополучие и личностное развитие уже не были связаны с их работой.

Сотрудник является частью организации, в которой он работает, и любому работодателю хочется, чтобы сотрудник еще и чувствовал себя частью организации (Дафт, 2009). Поэтому так важно вовремя распознать тревожные сигналы, свидетельствующие о начинающемся отчуждении сотрудника. Одним из таких сигналов мог бы стать уровень субъективной витальности, дефицит которой отражается в повышенной утомляемости, которое, чаще всего, возникает раньше, чем сотрудник начинает осознавать дефицит мотивации к работе.

Результаты исследования наглядно показывают, что процесс отчуждения сотрудника и организации начинается задолго до увольнения. Наличие или отсутствие такого отчуждения можно рассматривать как предиктор того, насколько долго и эффективно конкретный сотрудник будет работать в организации и того, насколько он развивается в ней, как личность.

Полученные данные дают основания сделать и важный теоретический вывод, развивающий и дополняющий зарубежные исследования, посвященные субъективной витальности. Нарастающее отчуждение человека от своей деятельности отражается в ослаблении, а в дальнейшем, и полном исчезновении связей между личностным потенциалом, частью которого является субъективная витальность, с одной стороны, и восприятием деятельности, удовлетворенностью различными е аспектами, с другой. Субъективная витальность и личностный потенциал в целом не просто снижаются в результате растущего преобладания в профессиональной деятельности сотрудника внешней мотивации, они постепенно становятся независимыми друг от друга. Иными словами, значимость работы в организации и ее развивающий потенциал для человека приближается к нулю, что оказалось более существенным для прогноза того, будет ли человек продолжать заниматься тем, что делает, или нет, нежели просто наличие внешней мотивации и неудовлетворенность деятельностью, которые оказывают негативное влияние на личностный потенциал и субъективную витальность сотрудника. Следовательно, важен не только и не столько актуальный уровень субъективной витальности и личностного потенциала сотрудника, но и наличие взаимосвязей между нею и осуществляемой им (профессиональной) деятельностью.

Литература

1. *Дафт Р.* Теория и практика организации – СПб, Прайм-Еврознак, 2009 – 384с.

2. *Иванова Т.Ю., Рассказова Е.И., Осин Е.Н.* Структура и диагностика удовлетворенности трудом: разработка и апробация методики // Организационная психология. 2012. Т. 2. № 3. С. 2–15. URL: http://orgpsyjournal.hse.ru/2012--3/62021308.html

3. *Личностный* потенциал: структура и диагностика/под ред. Д.А. Леонтьева – М. Смысл, 2011 -680с.

4. *Muraven, M., Rosman, H., Gagné, M.* (2007). Lack of autonomy and self-control: Performance contingent rewards lead to greater depletion. Motivation , Emotion, 31, 322–330.

5. *Muraven, M., Gagné, M , Rosman, H.* (2008) Helpful self-control: autonomy support, vitality and depletion. Journal of Experimental Social Psychology, 44, 573-585

6. *Nix, G., Ryan, R. M., Manly, J. B., Deci, E. L.* (1999). Revitalization through selfregulation: The effects of autonomous versus controlled motivation on happiness and vitality. Journal of Experimental Social Psychology, 35, 266–284.

7. *Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., Ryan, R. M.* (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. Personality and Social Psychology Bulletin, 26, 419–435.

8. *Ryan, R. M., Deci, E. L.* (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68–78.

9. *Ryan, R. M., Deci, E. L.* (2008). From Ego depletion to vitality: theory and findings concerning the facilitation of energy available to the Self. Social and Personality Psychology Compass, 2/2, 702-717

10. *Ryan, R. M., Frederick, C. M.* (1997). On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. Journal of Personality, 65, 529–565.

11. *Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Reis, H. T.* (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. Personality and Social Psychology Bulletin, 22, 1270–1279.

12. *Tice, D. M., Baumeister, R. F., Shmueli, D., Muraven, M.* (2007). Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion. Journal of Experimental Social Psychology, 43, 379–384.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Е.Р. Алимова (Лесосибирск, Россия)

В свое время крупнейший римский философ Сенека в одной из своих работ отметил следующее: «Сильнее всех - владеющий собой!». Эта фраза является особенно актуальной и в настоящее время, поскольку для современного человека чрезвычайно важным является наличие навыков саморегуляции. На развитие саморегуляции оказывают влияние различные факторы, не исключением выступает и уровень интеллекта. Общеизвестным является тот факт, что люди с высоким и средним уровнем интеллекта обладают огромным потенциалом для развития навыков саморегуляции, однако среди них, особенно среди лиц с высоким уровнем интеллекта, достаточно часто встречаются те, которые испытывают серьезные трудности при организации собственной деятельности. Их преодоление возможно в том случае, если работа по формированию навыков саморегуляции будет начата как можно раньше. Оптимальным периодом в этом отношении выступает старший школьный возраст, или период ранней юности, когда закладываются основы регуляции деятельности. В связи с этим выбранная нами тема для проведения исследования является особенно актуальной. Рассмотрим основные теоретические положения по нашей работе.

В переводе с латыни «интеллект» означает «понимание, познание», т.е. общие способности к познанию, пониманию и разрешению проблем. Понятие «интеллект» объединяет все познавательные способности индивида: ощущение, восприятие, память, представление, мышление, воображение. Получается, что интеллект - это способность человека создавать в ходе самообучения программы (в первую очередь эвристические) для решения задач определенного класса сложности и решать эти задачи. Кроме того, как считает М.А. Холодная, общий интеллект - это система психических механизмов, которые обусловливают возможность построения «внутри» индивидуума объективной картины происходящего (Холодная, 2002).

Ученые согласны с тем, что интеллект раскрывает себя во многих сферах жизни человека. Поэтому выделяют много различных видов интеллекта, а именно: математический; речевой; пространственный; практический; эмоциональный или социальный; музыкальный интеллект.

В других определениях подчеркивается, что интеллект - это относительно самостоятельная, динамическая структура познавательных свойств личности, возникающая на основе наследственно закрепленных (и врожденных) анатомо-физиологических способностей мозга и нервной системы (задатков), во взаимосвязи с ними формирующаяся и проявляющаяся в деятельности, обусловленной культурно-историческими условиями, и преимущественно обеспечивающая адекватное взаимодействие с окружающей действительностью, ее направленное преобразование. Поскольку на становление интеллекта оказывает влияние и наследственность, и социальная среда, можно говорить о том, что определенные психические свойства и процессы воздействуют на отдельные составляющие интеллекта. Не исключением является и феномен саморегуляции.

В.И. Моросанова рассматривает саморегуляцию как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей (Конопкин, 2011; Моросанова, 2010).

Саморегуляция человека имеет две формы: произвольную (осознанную) и непроизвольную (неосознаваемую).

Неосознаваемая саморегуляция связана с жизнеобеспечением, не имеет целей и в организме осуществляется на основе эволюционно сложившихся норм и программ.

Осознанная саморегуляция – это системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей.

О.А. Конопкиным была предложена структурно-функциональная концепция саморегуляции, согласно которой процесс саморегуляции осуществляется за счет функционирования ее целостной системы, включающей в себя следующие компоненты:

– принятие цели деятельности, которая выполняет при построении процесса саморегуляции общую системообразующую функцию;

– определение комплекса условий, учитываемых при выборе конкретной исполнительской программы;

– выработка самой программы непосредственно исполнительских действий;

– выбор системы критериев достижения субъективно нужного результата, т.е. критериев достижения исходной цели в ее понимании субъектом;

– осуществление контроля и оценки достигнутых текущих и конечных результатов относительно принятых субъектом критериев успеха;

– определение необходимости и характера коррекции самой системы регуляции (Конопкин, 2011).

В 10-11 классах средней школы школьник неминуемо попадает в ситуацию выбора - завершение или продолжение образования в одной из его конкретных форм, вступления в трудовую жизнь и т.п. Социальная ситуация развития в ранней юности - «порог» самостоятельной жизни.

В психологических периодизациях Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева ведущей деятельностью в старшем школьном возрасте признается учебно-профессиональная деятельность. Несмотря на то, что во многих случаях юноша продолжает оставаться школьником, учебная деятельность в старших классах должна приобрести новую направленность и новое содержание, ориентированное на будущее (Эльконин, 2001; Леонтьев, 1983; Кулагина, 2001).

И, поскольку юноша устремлен в будущее, он должен уметь планировать, выстраивать собственную деятельность, ставить цели и искать способы достижения их. Соответственно, его психологические свойства (в том числе и интеллект) должны определенным образом способствовать этому.

Эмпирическое исследование было проведено в МБОУ «СОШ № 9» (г. Лесосибирск, Красноярский край), выборка представлена 20 разнополыми испытуемыми в возрасте от 17-18 лет (14 мальчиков, 6 девочек). Для эмпирического изучения взаимосвязи уровня интеллекта и саморегуляции нами был отобран диагностический инструментарий, состоящий из опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой (далее – методика ССПМ) и методики «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена.

В ходе исследования нами были выявлены три подгруппы испытуемых с разным уровнем интеллекта (на основе методики «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена). Было установлено, что 45% испытуемых (9 человек) имеют высокий уровень интеллекта, 50% испытуемых (10 человек) – средний уровень, 5% испытуемых (1 человек) – низкий уровень. А теперь рассмотрим, какие особенности саморегуляции характерны для каждой из подгрупп.

В подгруппе с высоким уровнем интеллекта у 67% испытуемых выявлен низкий общий уровень саморегуляции. Это свидетельствует о том, что у них потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Данная особенность подтверждается тем фактом, что достаточно часто одаренные люди испытывают серьезные сложности в достижении поставленных целей. Это может быть связано с тем, что такие люди не имеют желания заниматься тем видом деятельности, который необходимо выполнить, и поэтому не проявляют достаточной усидчивости и настойчивости в этом процессе. Еще у 11% испытуемых - средний уровень саморегуляции. В отношении 22% испытуемых отмечен высокий уровень саморегуляции, что говорит о том, что данные испытуемые самостоятельны, гибко и адекватно на изменение условий, выдвижение и достижение целей у них в значительной степени осознано.

В подгруппе со средним уровнем интеллекта у 20% испытуемых выявлен низкий общий уровень саморегуляции, у 60% - средний, и еще 20% обладают высоким общим уровнем саморегуляции. Это свидетельствует о том, что такие старшеклассники лучше управляют собственным поведением, так как они придерживаются в деятельности определенной последовательности действий, все делают планомерно, вовремя и при этом опираются на детальный план работы.

И в подгруппе, обладающей низким уровнем интеллекта (1 человек), выявлен средний общий уровень развития саморегуляции. Проанализировав результаты по другим шкалам методики ССПМ, мы определили, что наиболее существенные различия между испытуемыми с разным уровнем интеллекта наблюдаются по шкалам «Оценивание результатов», «Программирование», «Гибкость». Что позволяет сделать вывод о том, что у старшеклассников с разным уровнем интеллекта более развитыми являются различные навыки саморегуляции.

Так, по шкале «Оценивание результатов» в подгруппе испытуемых с высоким уровнем интеллекта выявлен средний уровень развития этого навыка. Это свидетельствует о том, что у таких старшеклассников неплохо, но недостаточно объективно выдвигают критерии для оценивания своей деятельности. В подгруппе со средним уровнем развития интеллекта преобладает низкий уровень данного навыка. При низких показателях испытуемые не замечают своих ошибок, не склонны к самокритичности своих действий. И в отношении подгруппы с низким уровнем развития интеллекта также получен такой же результат.

По шкале «Программирование» у испытуемых с высоким уровнем интеллекта выявлен низкий уровень развития данного навыка. Такие испытуемые не продумывают последовательность своих действий, не могут самостоятельно сформировать программу их выполнения, предпочитают действовать импульсивно. У испытуемых со средним уровнем интеллекта выявлен средний уровень развития навыка программирования. Такие испытуемые могут продумывать программу своих действий, но не детализируют ее, что может привести к провалу. Точно такая же картина наблюдается и в отношении испытуемых с низким уровнем интеллекта.

По шкале «Гибкость» у старшеклассников с высоким уровнем интеллекта преобладают низкие и средние показатели развития данного свойства. Это говорит о том, что такие испытуемые не умеют замечать изменение обстоятельств и подстраиваться под них. У старшеклассников со средним уровнем интеллекта выявлены высокие и средние показатели по данной шкале. Это свидетельствует о том, что при возникновении непредвиденных обстоятельств они легко перестраивают планы и программы действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий.

В подгруппе с низким уровнем интеллекта выявлен средний уровень развития данного свойства. Испытуемым со средними показателями перестраивание планов своих действий дается с трудом, они не всегда способны замечать изменение условий.

В ходе исследования поставленная нами гипотеза подтвердилась лишь частично. Так, например, у испытуемых с высоким уровнем интеллекта наиболее развиты навыки планирования, но достаточно низкий уровень развития навыков программирования. Это указывает на сформированность потребности старшеклассников в осознанном планировании деятельности, их планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны. Но такие старшеклассники могут испытывать серьезные трудности в организации собственной деятельности, при этом наиболее серьезные проблемы могут отмечаться в построении программы действий, оценивании результатов деятельности и изменении поведения в соответствии с внешними обстоятельствами.

У испытуемых со средним уровнем интеллекта преобладает развитие гибкости и самостоятельности, такие старшеклассники умеют вовремя перестроить свою деятельность при появлении непредвиденных обстоятельств, могут самостоятельно выдвигать цели и продумывать способы достижения их. Данные старшеклассники обладают средним уровнем развития навыков саморегуляции, однако также не совсем удачно оценивают полученные результаты. Также мы отмечаем, что подобное же положение наблюдается и в отношении школьников с низким уровнем интеллекта, но собственные проблемы они компенсируют за счет развития самостоятельности на высоком уровне.

Сравнив особенности саморегуляции всех трех групп, мы можем отметить, что все испытуемые испытывают сложности в оценивании результатов собственной деятельности, т.е. им трудно оценить, насколько близко они подошли к осуществлению задуманного.

В связи с этим следует отметить, что навыки саморегуляции и регуляторно-личностные свойства могут быть развиты старшеклассниками, т.е. они могут их приобрести. Рассмотрим, каким образом это можно осуществить.

В психологической науке одним из основных принципов является принцип единства сознания и деятельности, согласно которому сознание возникло благодаря тому, что человек оказался включенным в выполнение деятельности, и формируется именно в ее рамках. В контексте практической психологии это положение нашло отражение в деятельностном принципе коррекции, в содержании которого отмечено, что приобретение новых навыков и качеств возможно благодаря включению человека в конкретную деятельность, напрямую связанную с проявлением этих навыков и качеств. Поэтому для приобретения навыков планирования, моделирования, программирования и оценивания результатов человек должен систематически заниматься этой деятельностью, т.е. научится планировать, выстраивать модель значимых условий деятельности, составлять алгоритмы ее осуществления и оценивать ее промежуточные и конечные результаты только в том случае, если регулярно практиковать эти виды активности.

Получается, что для развития навыков планирования старшеклассникам необходимо ежедневно составлять планы для достижения конкретной цели, простраивать разные пути ее реализации. В данном случае можно использовать прием, который предложил Р. Энтони в книге «Главные секреты абсолютной уверенности в себе». Автор подчеркнул, что каждый день вечером человеку нужно отмечать для себя на листе бумаги семь самых важных дел, которые следует выполнить завтра, а следующий день начинать с выполнения именно этих дел (Энтони, 2012).

Если говорить о развитии навыков моделирования, то следует подчеркнуть, что их становлению способствует тренировка концентрации и переключаемости внимания. Ведь, внимание - это важнейшие условие выполнения любого вида деятельности. Согласно гипотезе П.Я. Гальперина, внимание представляет собой идеальную, сокращенную и автоматизированную форму контроля. Умение удерживать внимание на определенном объекте, умение распределять внимание на несколько занятий или предметов, умение замечать возможное изменение условий выполнения деятельности, а также наблюдательность позволяют человеку лучше оценить ситуацию и правильно смоделировать ее. Для тренировки разных свойств внимания и наблюдательности можно использовать разные техники и упражнения. К их числу относится работа с несколькими почти одинаковыми картинками, между которыми нужно найти отличия, целенаправленное удержание внимания на протяжении определенного времени на некотором предмете (например, в течение 15 минут наблюдать за тем, как большие пальцы обеих рук совершают вращательные движения – упражнение «Пальцы»), ежедневное наблюдение за каким-либо предметом или процессом. (Водопьянова, Старченкова, 2008)

Для развития навыков программирования и оценивания результатов особенно важным является обучение старшеклассников правильной постановке целей и построению алгоритма ее достижения. При определении цели нужно прояснить, является ли она позитивной, т.е. сформулирована ли она без употребления частицы «не» (человек обязательно должен желать чего-то достичь, что-то сделать, но не того, чтобы что-то не случилось, не произошло). Кроме того, цель должна быть реалистичной, т.е. нужно оценить, можно ли ее достичь в данных условиях и не повредит ли ее достижение самому человеку или каким-либо другим лицам. Формулировка цели должна быть максимально точной и конкретной, т.е. цель не должна быть расплывчатой, она должна содержать указание на то, что человек хочет получить, или где он хочет оказаться. Это поможет ему определить промежуточные критерии для оценки того, насколько он приблизился к достижению желаемого. После этого можно приступать к созданию алгоритма осуществления деятельности. При этом следует рассмотреть, какие препятствия могут возникнуть в ее рамках, и какие ресурсы имеются в наличии у человека, которые помогут ему преодолеть трудности. Также нужно определить временные рамки выполнения деятельности и момент, когда будет сделан первый шаг к этому (Энтони, 2012).

Таким образом, можно подчеркнуть, что старшеклассники с разным уровнем интеллекта характеризуются разными особенностями осознанной саморегуляции деятельности. Наибольшие трудности при управлении деятельностью испытывают старшеклассники с высоким и с низким уровнями интеллекта. При этом возникающие сложности они преодолевают за счет развития регуляторно-личностных свойств (самостоятельности и гибкости). Недостатки в развитии навыков саморегуляции у старшеклассников с разным уровнем интеллекта могут быть компенсированы при помощи систематической работы для их развития. Однако в этом возрасте взрослеющим юношам и девушкам нужна помощь родителей, педагогов и психолога в достижении этой цели.

Литература

1. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания. - СПб.: Питер, 2008
2. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. - М.: ЛЕНАНД, 2011.
3. *Кулагина И.Ю., Стародубцев С.В.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.
4. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983.
5. *Моросанова В.И.* Саморегуляция и индивидуальность человека. - М.: Наука, 2010.
6. *Осипова А.А.* Общая психокоррекция. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
7. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. - СПб.: Питер, 2002 .
8. *Эльконин Д.Б.* Психология развития. – М., 2001.
9. *Энтони Р.* Главные секреты абсолютной уверенности в себе. – СПб.: Питер, 2012.

ЛИЧНОСТНО-ОБУСЛОВЛЕННАЯ ОЦЕНКА РЕАЛИЗУЕМОСТИ БАЗИСНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

С.А. Богомаз, С.А. Литвина, М.А. Мартынова, В.В. Мацута (Томск, Россия)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований № 12-06-00799 («Особенности личностно-обусловленного восприятия вузовской молодежью среды своего жизнеосуществления»).

В силу ряда причин в настоящее время актуальной становится проблема восприятия вузовской молодежью социокультурной среды российских развивающихся городов как среды, предоставляющей потенциальные возможности для личностно-профессионального становления. Было предположено, что один из подходов к изучению особенностей восприятия средовых условий может быть реализован на основе оценки возможности воплощения в жизнь базисных ценностей. Опыт использования этих ценностей для выявления индивидуальных особенностей у жителей разных сибирских городов был представлен ранее (Богомаз С.А., 2008). В дальнейшем на основе этих ценностей была разработана методика «Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей» (СОРБЦ), прототипом для которой послужила методика «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева. В инструкции к методике испытуемому предлагается оценить 20 ценностей и их антонимов с точки зрения того, как они могут быть реализованы в том городе, где он проживает. После проведенной процедуры субъективной оценки строится либо индивидуальный, либо групповой профиль реализуемости ценностей. Анализ этого профиля позволяет сделать вывод о том, в какой степени исторически сложившаяся городская социокультурная среда, с точки зрения горожан, может обеспечить реализацию базисных ценностей. По нашему предположению, исходя из этого, можно судить об особенностях субъективного восприятия городской среды и об ее развивающем потенциале (Богомаз С.А., Мацута В.В., 2012).

В настоящее время разработанная методика была апробирована на 1225 жителях разных городов Сибири (из них 60% женщин, 40% мужчин, средний возраст респондентов 24,60±5,72). Вычислены нормативные значения для субъективной оценки всех 20 ценностей, установлено, что субъективная оценка реализуемости ценностей не зависит от времени проживания в городе, но различается у женщин и мужчин (Богомаз С.А., Мацута В.В., 2012). В выборке вузовской молодежи города Томска были обнаружены различия в оценке реализуемости базисных ценностей между гуманитарно-ориентированными и негуманитарно-ориентированными магистрантами и аспирантами (Каракулова О.В., Богомаз С.А., 2013), а также между магистрантами и аспирантами, обучающимися в вузах с ориентацией на классическое и инженерное образование (Атаманова И.В., Стариченко О.Н., Богомаз С.А., 2013). Все это конкретизирует, с нашей точки зрения, представления о субъективности восприятия средовых условий.

Проведенный факторный анализ (1215 испытуемых, 20 показателей, метод главных компонент с нормализованным вэримакс-вращением) продемонстрировал наличие 4 факторов. В состав первого из них со значимыми нагрузками вошли ценности «жить полной жизнью» (0,524), «найти смысл жизни» (0,553), «все знать» (0,452), «быть примером для других» (0,657), «самоутвердиться в жизни» (0,647) и «быть справедливым» (0,524). В составе второго фактора объединились ценности «быть материально обеспеченным» (0,612), «быть уважаемым» (0,609), «быть свободным» (0,746), «достичь цели в жизни» (0,619), «все знать» (0,589) и «быть уникальным и оригинальным» (0,596). В третий фактор вошли ценности «быть здоровым» (0,522), «иметь благополучную семью» (0,716), «любить и быть любимым» (0,729), «чувствовать себя в безопасности» (0,438) и «быть справедливым» (0,564). В составе четвертого фактора оказались ценности «иметь хорошую работу» (0,753), «достичь успехов в профессии» (0,681), «достичь успехов в карьере» (0,686) и «стать известным и знаменитым» (0,495). Как можно заметить, ценности профессионального развития у жителей Сибири оказываются на последнем месте.

Анализ профилей реализуемости ценностей, построенных для выборки вузовской молодежи из разных сибирских городов (Томск, Барнаул, Кемерово, Иркутск, Лесосибирск, Петропавловск-Камчатский), показал, что максимально во всех городах реализуемость оценивается для двух ценностей – «иметь благо-

получную семью» и «любить и быть любимым». На другом полюсе реализуемости базисных ценностей наблюдается некоторая вариативность, но чаще всего минимально реализуемыми оцениваются ценности «быть материально обеспеченным» и «стать известным и знаменитым» (причем эта ценность, как показывает анализ иерархии значимости ценностей, является малозначимой для испытуемых). Статистический анализ указывает на наличие значимых различий в оценке реализуемости некоторых из базисных ценностей представителями вузовской молодежи из разных сибирских городов. Например, такие различия были выявлены для молодежи города Томска (n=260) и города Барнаула (n=125) относительно реализуемости ценностей «быть уникальным и оригинальным» (5,20±1,69 и 4,48±2,16 балла, соответственно, p=0,0004), «иметь хорошую работу» (5,72±1,44 и 5,27±1,84 балла, p=0,009), «достичь успехов в профессии» (5,90±1,38 и 5,47±1,81 балла, p=0,011), «достичь успехов в карьере» (5,81±1,41 и 5,44±1,74 балла, p=0,027) и «быть уважаемым» (5,82±1,32 и 5,49±1,63 балла, p=0,035) (Богомаз С.А., Литвина С.А., Четошникова Е.В., 2013).

Сравнение выборок гуманитарно-ориентированной вузовской молодежи из городов Томска (n=84) и Лесосибирска (n=154) показало, что за исключением таких ценностей как «любить и быть любимыми», «стать свободным» и «быть справедливым», степень реализуемости всех базисных ценностей в условиях Лесосибирска оценивается значимо ниже, чем в условиях Томска (Мартынова М.А., Литвина С.А., Богомаз С.А., 2013). Между представителями технически-ориентированной вузовской молодежи городов Томска (n=122) и Кемерово (n=100) наблюдались значимые различия относительно реализуемости ценностей «иметь хорошую работу» (5,53±1,65 и 5,98±1,39 балла, соответственно, p=0,032), «достичь успехов в карьере» (5,60±1,63 и 6,06±1,17 баллов, p=0,019) и «быть здоровым» (5,71±1,59 и 5,15±1,86 баллов, p=0,016).

Обнаруженные различия свидетельствуют, по-видимому, в пользу того, что в каждом из сибирских городов исторически сложились специфические социокультурные условия, в силу чего представители вузовской молодежи своеобразно оценивает возможность реализации базисных ценностей в этих условиях. При этом на оценку реализуемости ценностей может влиять гуманитарная или техническая ориентация молодежи.

Кроме того, на оценку реализуемости базисных ценностей могут оказывать влияние личностные особенности юношей и девушек. Об этом можно судить, например, на основе выявленных корреляций между параметрами личностного потенциала и субъективной оценкой реализуемости базисных ценностей. Так, для выборки томской молодежи (n=265) были вычислены корреляции между индексом «целеустремленность» опросника самоорганизации деятельности, с одной стороны, и оценкой реализуемости ценностей «достичь успехов в карьере» (r=0,379; здесь и далее: значимость коэффициентов корреляции при r<0,3 соответствует p<0,0001), «стать известным и знаменитым» (r=0,312), «иметь власть» (r=0,352), «все знать» (r=0,326) и «быть справедливым» (r=0,362), с другой стороны. В отличие от этого, в выборке барнаульской молодежи индекс «целеустремленность» коррелировал значимо только с оценкой ценности «любить и быть любимым» (r=0,346). В томской выборке наблюдались корреляции индекса «самодетерминация» с оценкой реализуемости таких ценностей как «иметь хорошую работу» (r=0,334), «достичь успехов в профессии» (r=0,479), «достичь успехов в карьере» (r=0,377), «стать свободным» (r=0,300) и «стать известным и знаменитым» (r=0,337). Напротив, у представителей барнаульской вузовской молодежи были обнаружены корреляции индекса «самодетерминация» с оценкой реализуемости таких ценностей как «жить полной жизнью» (r=0,318), «найти смысл жизни» (r=0,330) и «все знать» (r=0,314).

Приведенные примеры выявленных корреляций, по нашему мнению, свидетельствуют в пользу того, что юноши и девушки с высокими показателями личностного потенциала, высоко оценивая степень реализуемости базисных ценностей в условиях городской среды, склонны «видеть» больше возможностей в этой среде для своего личностно-профессионального развития. В этой связи важно отметить, для какой-то части вузовской молодежи, характеризующейся сниженным личностным потенциалом, какие бы изменения в сложившейся в городе социокультурной среде не происходили, едва ли они будут восприняты в качестве новых потенциальных возможностей. Очевидно, что в российских городах, взявших курс на ускоренное социально-экономическое развитие, средствами молодежной политики и психологическими средствами следовало бы всячески увеличивать количество молодежи с высоким личностным потенциалом и лидерскими качествами.

Полученные результаты указывают на то, что в каждом из изучаемых городов наблюдается своеобразная структура взаимосвязей параметров личностного потенциала вузовской молодежи и субъективных оценок реализуемости базисных ценностей. Это, очевидно, может быть обусловлено как исторически сложившимися особенностями социокультурной среды сибирских городов, так и перспективами их будущего развития.

Литература

1. *Атаманова И.В., Стариченко О.Н., Богомаз С.А.* Психологические особенности магистрантов и аспирантов, обучающихся в вузах с ориентацией на классическое и инженерное образование // Вестн. Том. гос. ун-та. 2013. № 367. С. 128–135.

2. *Богомаз С.А.* Различия в структуре ценностей, смыслов и личностных особенностей представителей трех городов Сибири // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв.ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 262-297.

3. *Богомаз С.А., Мацута В.В.* Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей в городской среде // Сибирский психол.журн. – 2012. – № 46. – С. 67-75.

4. *Каракулова О.В., Богомаз С.А.* Оценка реализуемости базисных ценностей в условиях города Томска с точки зрения гуманитарно-ориентированной и негуманитарно-ориентированной вузовской молодежи // Вестн. Том. гос. ун-та. 2013. № 366. С. 117–120.

5. *Мартынова М.А., Литвина С.А., Богомаз С.А.* Взаимосвязь личностного потенциала вузовской молодежи с субъективной оценкой реализуемости базисных ценностей // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). - 2013. - №3 (23). - doi: 10.12731/2218-7405-2013-3-8.

СОСТОЯНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ И СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ ПРИ ГИПЕРТОНИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНИ В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

А.В. Билле (Хакассия, Россия)

Артериальной гипертензией болеют в среднем до 10% популяции, а в возрасте свыше 45 лет частота возрастает до 20-30% (З. А Суслина, 2008). Известно, что при ГБ возможно поражение различных органов-мишеней: головной мозг, сердце, почки. Поражение головного мозга как органа-мишени при гипертонической болезни (одной из наиболее частых форм артериальной гипертонии) может приводить к различным мозговым дисфункциям, что представляет серьезную проблему для здоровья, имеющую негативный социальный и экономический аспекты. (С. Г. Бугрова,2008; Е. В. Ощепкова, 2009; И. В. Дамулин, Л. М. Антоненко и др. 2009).

Эта проблема приобретает особую остроту в связи с тем, что в условиях социально-экономических преобразований все больше людей трудоспособного возраста страдает гипертонической болезнью. В последнее время интерес к данному вопросу возрос среди исследователей в области медицины, что обусловлено поиском адекватных мер ранней диагностики и лечения ГБ (О.Д. Остроумова, К.А. Резникова, 2011; С.В. Недогода, 2010). Не менее важный нейропсихологический аспект в научной литературе представлен слабо, состояние высших психических функций у населения среднего возраста, страдающего гипертонической болезнью, практически не изучалось (М. А. Зайнуллина, 2000; О. А.Трубникова, 2008). При этом данная категория людей является трудоспособным контингентом, и нарушение высших психических функций может иметь для них серьезные последствия: снижение социальной адаптации, успешности профессиональной деятельности и качества жизни в целом.

Нарушение высших психических функций при поражениях сердечнососудистой системы в позднем возрасте уже доказано в отечественной науке (А.Ф. Гулякевич, Р.А. Михалюк, 2006; Московичюте Л.И., 1982; Е.Д.Хомская, 1987 и др., Яхно Н.Н.,2008). Последние исследования показали, что когнитивные нарушения обнаруживаются у 73% людей среднего и пожилого возраста, более 5 лет страдающих повышенным давлением (С.Г. Бугрова, 2011)

В ряде исследовании, проводимом с людьми пожилого возраста (F.Cacciatore, P. Abete, N. Ferrana et al., 1997), отмечено, что у пациентов с неосложненным течением гипертонии состояние памяти не отличается от такового при физиологическом старении. При этом, по многим другим исследованиям (О.Д.Остроумова, Н.К.Корсакова, Н.А. Варако, 2009; Н.Ю. Васильева и др., 2005; Н.Н. Яхно и др., 2005), нарушение мнестической деятельности и других когнитивных способностей наиболее часто формируют клиническую картину, свойственную людям пожилого возраста с ГБ. О.Д. Остроумова, И.В. Десницкая (2004) выявили, что более чем у 80% обследованных больных артериальной гипертонией второй стадии в возрасте 40-59 лет имеются нарушения слухоречевой памяти в виде высокой подверженности следов влиянию интерференции (по этому показателю данная группа испытуемых приближалась к группе пожилого возраста), при этом объем слухоречевой памяти был относительно сохранен. По данным О.Д.Остроумовой (2013) снижение объема непосредственной зрительной памяти наблюдалось у 88% обследуемых, а отсроченной – 12%.

Анализ литературы показывает, что нейропсихологическая симптоматика ГБ обусловлена наличием и включением в условиях болезни или при предрасположенности к ней нейрокогнитивных механизмов приспособления (Н.К. Корсакова, Н.П. Плужников, 2012). В этом случае снижение когнитивных функций выступает в роли маркера (эндофенотипа), свидетельствующего о начале заболевания до его манифестации (T.D. Cannon, M.C. Keller, 2006). Указанные механизмы представляют собой мозговые аппараты, которые «интегрируются на основе единого функционала участия в адаптационном процессе для решения значимой «здесь и сейчас»» задачи самосохранения субъекта» (цит. по Н.К.Корсакова, НП Плужников, 2012, с 86-87). Морфологически этот функциональный орган состоит из структур фронто-таламо-париентального комплекса, служащего интегратором человеческого поведения (Hon et al.,2006, Stevens et al., 2007, Metzger et al., 2010) и выполняющего в соответствии с ролью каждой составляющей, несколько функций.

В условиях ГБ фронто-таламо-париентальный комплекс активизируется и «переквалифицируется» в направлении регуляции гомеостаза, при этом страдают собственно функции указанных структур, формируя нейропсихологические симптомы, среди которых выделяется дефицит внимания и памяти по модально-неспецифическому типу (А.П. Чуприков, И.А. Палиенко, 2004).

Недостаточная научная разработанность вопроса о состоянии функций зрительно-пространственной и слухоречевой памяти у больных трудоспособного возраста периода поздней взрослости и необходимость ранней диагностики и восстановления когнитивных возможностей трудоспособного населения - все это лежит в основе научной проблемы и требует постановки перед исследователем конкретных целей и задач научной деятельности.

Предмет исследования: состояние зрительно-пространственной и слухоречевой памяти на разных стадиях ГБ в период поздней взрослости.

Цель исследования: выявить особенности зрительно-пространственной и слухоречевой памяти на разных стадиях ГБ в период поздней взрослости.

Теоретико-методологической базой исследования является теоретическая модель трех функциональных блоков мозга А.Р. Лурии (1969), адаптационная модель функциональных перестроек высших психических функций при сосудистых мозговых патологиях Н.К. Корсаковой.

Методы исследования. Для решения поставленных задач использовались методы нейропсихологической диагностики, разработанные А.Р. Лурией (1963) и дополненные количественной оценкой коллективом авторов во главе с Т.В. Ахутиной (1991 а; 1991 б): проба на запоминание двух групп по три слова (позволяют оценить особенности обработки слухоречевой информации: фонематического восприятия и памяти этой модальности); пробы на запоминание невербализуемых фигур (оценивают особенности зрительно-пространственной памяти).

Статистическая обработка данных осуществлялась на основе пакета программ SPSS for Windows с использованием описательной статистики, однофакторного дисперсионного анализа ANOVA.

Выборка исследования: В исследовании принимали участие взрослые люди в количестве 160 человек в возрасте от 40 лет до 55 лет, согласно возрастной периодизации индивидуального развития Д. Бромлей (1966), представляющие группу поздней взрослости. В экспериментальную группу вошли люди с клиническим диагнозом «гипертоническая болезнь» первой, второй и третьей стадии (30человек с первой стадией, 45 человек со второй стадией и 45 человек с третьей стадией) без других неврологических заболеваний, черепно-мозговых травм, органических поражений мозга. Контрольную группу составили 40 практически здоровых лиц (с нормальным уровнем АД, не имевших каких-либо неврологических и кардиологических нарушений), сопоставимых по полу и возрасту с пациентами экспериментальной группы.

Состав групп с разными стадиями ГБ уравнен также по критериям образования (среднее, среднепрофессиональное, высшее), полу, виду профессиональной деятельности (умственная, физическая).

Анализ состояния слухоречевой памяти показал, что ее продуктивность существенно не отличается на разных стадиях ГБ, лишь третье воспроизведение у больных с третьей стадией достоверно ниже такового у здоровых ($p=0,02$).

Изучение частотности ошибок при воспроизведении слов не показало различий на высоком уровне статистической значимости. Результаты указывают на сохранность у больных кратковременной памяти, не обнаружено значимых отличий в тормозимости следов интерферирующими воздействиями.

При гипертонической болезни выявлен определенный характер ошибок запоминания речевого материала. Здоровые опрошенные и больные с первой и второй стадиями достоверно реже, чем испытуемые с третьей стадией, допускали вертикальные повторы неправильно воспроизведенных слов ($p=0,000$). Вертикальные повторы свидетельствуют об инертности и персевераторности психической деятельности. Этот факт коррелирует с данными Ю.Л. Курако и Н.Ф. Герцева (1983), которые заметили, что в основе снижения продуктивности умственной деятельности при ГБ лежит инертность психических процессов. На ригидность при ГБ второй и третьей стадии указывает Д.Б.Жидких (2010)

Исследование зрительно-пространственной памяти показало, что достоверные различия между группой больных и контрольной группой наблюдаются, начиная со второй стадии ГБ.

На второй стадии ниже, чем на первой показатели третьего ($p=0,025$) и отсроченного ($p=0,006$) запоминания. В отличие от группы нормотоников, на второй стадии достоверно ниже продуктивность за-

поминания фигур во всех предъявлениях (p<0,001). На второй стадии качество запоминания снижается за счет нарастания ошибок трансформации фигур в знак.

Особенности зрительно-пространственной памяти на третьей стадии следующие. При сравнении с выполнением больных со второй стадией ГБ обнаружено снижение эффективности запоминания по показателям второго (p=0,032), третьего (p=0,013) и отсроченного (p=0,015) воспроизведений за счет увеличения вертикальных повторов (p=0,039), правосторонних ошибок (p=0,013) в виде дизметрий, расчленения фигур, нарушения пропорций, изменения места деталей, ошибок по типу зеркальности (p=0,001).

При сопоставлении данных, полученных при исследовании больных с третьей стадией с данными нормотоников, выявлены достоверные различия в продуктивности непроизвольного (первое воспроизведение, p=0,000) и произвольного (второе и третье воспроизведение, p=0,000) кратковременного запоминания, а также в объеме отсроченного воспроизведения (p=0,000). Указанные группы дифференцируются и по частоте встречаемости ошибок, в частности это касается изменений фигур по правополушарному типу (дизметрических ошибок, нарушений пропорций и изменений места деталей фигур, координатных ошибок), (p=0,000). Выполнение заданий больными с третьей стадией чаще сопровождается ошибками по типу зеркальности, (p=0,001) (для взрослых это тоже признак ПП дефицита), нарастанием ошибок трансформации фигуры в знак (p=0,047) и инертным повторением ошибок (p=0,023).

Таким образом, ГБ отрицательно влияет на объем зрительно-пространственной памяти и на точность запоминания. В научной литературе также часто указывается на снижение памяти на второй и особенно третьей стадиях ГБ. Так, в результате Фрамингемского исследования (Elias P.K.,1995) пожилых больных была установлена зависимость между уровнем артериального давления, длительностью заболевания и показателями слуховой и зрительной памяти.

Полученные данные показывают, что зрительно-пространственная память в большей степени подвержена отрицательному влиянию гипертонической болезни по сравнению со слухоречевой. Это указывает на большую вовлеченность структур правого полушария мозга в патологический процесс.

При объяснении полученных результатов можно обратиться к положению о том, что возраст инволюции является своеобразным сензитивным кризисным периодом (Корсакова Н.К., Постнов, 1999). В этом контексте перераспределение активности фронто-таламо-париентального комплекса будет адаптационным ответом на инволюционные процессы. Важно, что правое полушарие, более активно участвующее в прилаживании организма к изменяющимся условиям, оказывается более уязвимым в реализации собственных функций (Н.К. Корсакова, Н.Ю. Прахт, 2001).

Таким образом, правомерно считать, что и в период поздней взрослости при ГБ действие патологических процессов вызывает подобное адаптационное снижение собственных функций правого полушария, в том числе зрительно-пространственной памяти, в пользу приспособительных реакций к ограничениям, обусловленных спецификой заболевания.

Литература

1. *Ахутина Т.В.* Нейропсихологические методы диагностики развития высших психических функций. Часть I. Методы исследования серийной организации движений / Т.В. Ахутина, С.Ю. Игнатьева, М.Ю. Максименко, Н.Н. Полонская, Н.М. Пылаева, Л.В. Яблокова. – М., 1991 а.

2. *Ахутина Т.В.* Нейропсихологические методы диагностики развития высших психических функций. Часть II. Методы исследования процессов переработки слуховой информации / Т.В. Ахутина, С.Ю. Игнатьева, М.Ю. Максименко, Н.Н. Полонская, Н.М. Пылаева, Л.В. Яблокова. – М., 1991 б.

3. *Бугрова С. Г.* Патогенетические механизмы формирования когнитивных нарушений при дисциркуляторной энцефалопатии, дифференциальная диагностика с болезнью Альцгеймера, лечение на амбулаторном этапе.14.01.11 Нервные болезни Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора медицинских наук Иваново 2011

4. *Бугрова С. Г.* Сравнительная характеристика умеренных когнитивных нарушений дегеренативной и сосудистой этиологии. Неврологический вестник (Журнал им. В.М. Бехтерева) 2008. XL. № 2, с. 47-49.

5. *Васильева Н.Ю., Жаринов О.И., Куць В.А., Епанчинцева О.А.* Диагностика когнитивных нарушений у пациентов с артериальной гипертензией. http://www.eurolab.ua/encyclopedia/565/43999/

6. *Гулякевич А.Ф., Михалюк Р.А.* К вопросу об улучшении когнитивных функций у больных артериальной гипертензией. Материалы научно–практической конференции, посвященной 60-летию ГУ «Республиканский клинический госпиталь инвалидов Великой Отечественной войны им. П.М. Машерова», – Минск: БелМАПО, 2006. – С.17 - 22.

7. *Дамулин И. В., Антоненко Л. М. и др.* Использование мексикора для коррекции двигательных и когнитивных нарушений при дисциркуляторной энцефалопатии Неврологический журнал 2009 №1 с. 38-42.

8. *Жидких Д.Б.* Диагностика, нейрогуморальные механизмы и лечение психосоматической патологии в клинике внутренних болезней. 14.01.04 - внутренние болезни 19.00.04 - медицинская психология Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора медицинских наук 2010 Воронеж

9. *Зайнуллина М. А.* Особенности памяти и внимания у больных гипертонической болезнью и ишемической болезнью сердца : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 : СПб., 2000 188 с

10. *Захаров В.В., Яхно Н.Н.* Когнитивные расстройства в пожилом и старческом возрасте, Москва. 2005.

11. *Корсакова Н.К., Плужников И.В.* Нейропсихологический подход к изучению процессов адаптации. Наследие А.Р.Лурии в современном научном и культурно-историческом контексте: к 110-летию со дня рождения А.Р. Лурии / Сост. Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе. – М.: Факультет психологии МГУ имени М.В.Ломоносова, 2012. С. 70-93.

12. *Корсакова Н.К., Прахт Н.Ю.* Нейрокогнитивные изменения при нормальном физиологическом старении // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. 2001, Психология. 2001. № 4. С. 39-45.

13. *Курако Ю.Л., Герцев Н.Ф.* Клиника и лечение дисциркуляторной энцефалопатии - В кн.: Геронтология и гериатрия. Ежегодник. Нервная система и старение. Киев, 1983. с. 65-73.

14. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Изд-во Московского университета, 1969– 504 с.

15. *Лурия А. Р.* Мозг человека и психические процессы // Нейропсихологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. –№ 1. – 497 с

16. *Недогода С.В.* Возможности сартанов в коррекции когнитивных нарушений при артериальной гипертензии. Системные гипертензии | №1 | 2012 с 11-14

17. *Остроумова О., Резникова К.* Диагностика и лечение артериальной гипертензии. врач 14 2011 с 33-38

18. *Остроумова О.Д., Десницкая И.В.* Когнитивные функции у пациентов с артериальной гипертензией: влияние гипотензивной терапии. Системные гипертензии. Том 06/N 2/2004

19. *Остроумова О.Д., Корсакова Н.К., Варако Н.А.* Артериальная гипертония у пожилых и состояние высших психических функций. Возможности антигипертензивной терапии Арифоном ретард в профилактике деменции. Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия: Психология, № 4. 2009. С. 63-66.

20. *Ощепкова Е. В.* Гипертоническая энцефалопатия: Проблема терапевта (кардиолога) или невролога? Терапевтический архив: 2009.N 1.С.79-84.

21. *Постнов В.Г., Корсакова Н.К., Литасова Е.Е., Ломиворотов В.Н.* Морфофункциональные механизмы нервно-психических расстройств у кардиохирургических больных, перенесших длительное экстракорпоральное кровообращение // Патология кровообращения и кардиохирургия. 1999. №1.

22. *Суслина З. А.* Сосудистые заболевания головного мозга в России: некоторые итоги и перспективы. Терапевтический архив 2008. Т. 80. №10 с. 5-8.

23. *Трубникова О. А.* Когнитивные нарушения у больных гипертонической болезнью молодого и среднего возраста : диссертация ... кандидата медицинских наук : 14.00.06 / Трубникова О. А.; [Место защиты: ГОУВПО «Кемеровская государственная медицинская академия»].- Кемерово, 2008.- 140 с.:

24. *Хомская Е.Д.* Нейропсихология. – М., 1987. – Гл. 3. - 288с. - С. 38–55.

25. *Чуприков А.П., Палиенко И.А.* Влияние полушарий головного мозга на функциональные системы организма // Функциональная межполушарная асимметрия: Хрестоматия.М., 2004. С. 677-689.

26. *Яхно Н.Н.* Когнитивные расстройства и кардионеврология / I Национальный Конгресс «Кардионеврология». – М., 2008. – С. 17-23.

27. *Bromley. D.* The Psychology of Human Ageing . UK.: Penguin Books, 1966. - 365 p

28. *Cacciatore F., Abete P., Ferrana N. et al.* The role of blood pressure in cognitive impairment in an elderly population. J Hypertens. 1997. 15 (2), 135-42

29. *Cannon T.D., Keller M.C.* Endophenotypes in th genetic analyses of mental disorders // Annu Rev. Clin. Psychol. 2006. Vol. 2. P. 267-290.

30. *Elias P.K., D'Agostino R.B., Elias M.F., Wolf P.A.* Blood pressure, hypertension, and age as risk factors for poor cognitive performance// Exp. Aging. Res.1995– V. 21.P. 393–417].

31. *Hon N., Epstein R.A., Owen A.M., Duncan J.* Frontopariental activity with minimal decision and control // The Journal of Neuroscience. 2006. № 26. № 38. P. 9805-9809.

32. *Metzger C.D., Eckert U., Steiner J., Sartorius A., Buchmann J.E., Stadler J., Tempelmann C., Speck O., Bogerts B., Abler B., Walter M.* High field fMRI reveals thalamocortical integration of segregated cognitive and emotional processing in mediodorsal and intralaminar thalamic nuclei // Frontiers in Neuroanatomy. 2010. Vol. 4, №138. P1-17.

33. *Stevens M.C., Kiehl K.A., Pearlson G.D., Calhoun V.D.* Functional neural networks underlying response inhibition in adolescents and adults // Behav. Brain Res. 2007. Vol. 181, № 1. P. 12–22.

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ РАБОЧАЯ ПАМЯТЬ И ЕЕ РАЗВИТИЕ И ВЗАИМОСВЯЗЬ С ПРОФИЛЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ У ШКОЛЬНИКОВ 10–14 ЛЕТ

А.В. Будакова (Томск, Россия)

Проект выполнен при поддержке гранта РФФИ № 13-06-90721.

На основании проведенного теоретического исследования состояния проблемы рабочей памяти было обнаружено, что необходимость исследований в данной области в первую очередь обусловлена все более возрастающим вниманием к развитию когнитивных способностей школьников как предиктору их будущей успешности и продуктивности. Необходимость изучения оперативной памяти обусловлена значимостью данного параметра для развития математических способностей школьников.

Математические способности и развитие когнитивных функций подростков рассматриваются в качестве одного из важных факторов успешности обучения в школе. В частности, известно, что развитию математических способностей, и, как результат, высокой успеваемости школьников может способствовать развитие рабочей памяти (А.Ю. Пигарев, 2009).

Следует отметить, что в возрасте 10-14 лет у подростков в связи с прогрессивным созреванием коры мозга идет активное формирование зрительного опознания в направлении возрастающей функциональной специализации правого и левого полушарий (В.М.Смирнов, 2000). Важно, также уточнить, что в этот период у школьников происходит переход из младшей школы в среднюю. Этот переход является важным и трудным периодом в жизни ребенка. Данный период - это также граница между двумя возрастами: подростковым и младшим школьным. При этом на первый план выдвигается ряд проблем, связанных как с изменением внутреннего развития, так и с изменением внешней жизни школьников. Это очень важно, поскольку в данный период происходит значительное усложнение школьной программы и начинается основное, усиленное изучение естественных и математических дисциплин.

В связи с этим нам представилось важным и необходимым изучить рабочую память школьников в данный период их психофизиологического и социально-психологического развития. Для этого было организовано и проведено исследование с участием 63 школьников 10-14 лет (5-8 класс) города с помощью объективного измерения психофизиологических параметров с использованием программно-аппаратного комплекса КАНТАБ и опросника функциональной асимметрии мозга основанного на анкете Аннет, для определения полушарного профиля.

Автоматизированные тесты имеют много преимуществ перед обычными тестами на бумаге, обеспечивая точность, скорость и надежность сбора данных. Например, в тестах на время реакции становится возможным определить время ответа с точностью до миллисекунд. Более того, компьютер может быть использован для получения последовательных и объективных комментариев. Эти основные черты используются сейчас для усовершенствования набора тестов, известных как Кембриджская Автоматизированная батарея нейропсихологических тестов (CANTAB) (B. J.Sahakian, A. M.Owen, 1992).

CANTAB состоит из трех отдельных наборов тестов, оценивающих зрительную память, внимание и планирование решения задач. Они были созданы для работы на микрокомпьютерах Acorn BBC Master, а в последнее время для персональных компьютеров IBM и сходных с ними устройств. В обоих случаях программы требуют высокого графического разрешения, и использования сенсорного экрана (B. J.Sahakian, A. M.Owen, 1992).

Тестовая батарея CANTAB установлена на планшетном компьютере с сенсорным экраном, со стандартной клавиатурой для управления запуска и продолжения тестирования экспериментатором.

В тестовой батарее мы работаем с тестом «Пространственная рабочая память» (Spatial working memory, SWM).

Школьник садится за стол, перед ним на расстоянии примерно 20 см от него экспериментатор вертикально устанавливает планшетный компьютер в вертикальном положении.

Испытуемому дается инструкция: «Вы увидите несколько цветных коробок на экране. Сейчас в одной из коробок синий жетон. Вам нужно собрать синие жетоны из всех коробок в пустую колонку расположенную справа на экране. Чтобы переместить жетон нажмите на пустую колонку справа. Жетон никогда не появляется в одной коробке больше одного раза».

Сначала испытуемый с помощью экспериментатора выполняет тренировочный подход.

Тестирование начинается с показа на экране планшета цветных коробок. Пример представлен на рисунке 3. Цель тестирования состоит в том, чтобы испытуемый, методом исключения нашел синий «жетон», спрятанный в какой-то одной из коробок. Жетон находится в одной конкретной коробке до тех пор, пока его не найдёт испытуемый. Найденными синими жетонами испытуемый заполняет пустую колонку в правой стороне экрана. Количество коробок постепенно возрастает от трёх до восьми штук. Цвет и расположение отображаемых коробок меняется, чтобы избежать использования стереотипной стратегии поиска.

В ходе исследования был проведен корреляционный анализ по r-критерию Пирсона. Были обнаружены корреляционные связи между возрастом школьников (в исследовании приняли участие школьники от 10 до 14 лет) и некоторыми показателями кембриджской батареи тестов. Результаты представлены в таблице.

Результаты корреляционного анализа показателей рабочей памяти и возраста школьников

Показатель кембриджской нейропсихологической батареи тестов	Возраст	
	Коэф. корр.	Значим
Среднее время первого ответа (4 коробки)	-0,4074	p=0,001
Среднее время первого ответа (6 коробок)	-0,3073	p=0,014
Среднее время последнего ответа (6 коробок)	-0,4075	p=0,001
Среднее время последнего ответа (8 коробок)	-0,4427	p=0,000
Среднее время подготовки поиска (4 коробки)	-0,3769	p=0,002
Среднее время подготовки поиска (6 коробок)	-0,3795	p=0,002
Среднее время подготовки поиска (8 коробок)	-0,3218	p=0,010
Стратегия	-0,2655	p=0,035
Общее количество ошибок	-0,2957	p=0,019
Общее количество ошибок (8 коробок)	-0,2994	p=0,017

Взаимосвязь возраста и времени до первого ответа. Обнаружены отрицательные взаимосвязи возраста со временем до первого ответа для задач с 4 и 6 коробками. Это говорит о том, что чем старше школьники, тем быстрее они принимают решение о том каким образом необходимо начать задачу и с чего следует начать для ее успешного выполнения. Это характерно для задач с 4 и 6 коробками. В случае с задачами с задачами сложными – 8 коробок школьники от 10 до 14 лет, думают одинаково долго перед тем как приступить к выполнению. Взаимосвязь возраста и времени до последнего ответа. Корреляционная связь возраста с временем выполнения одной задачи оказалась отрицательной, для задач с 6 и 8 коробками. В данном случае можно сказать что задачи более сложные (6 и 8 коробок) школьники постарше выполняли быстрее. Возможно в процессе выполнения задач менее сложных (4 коробки) школьники усваивали способ действия, а на переходе к сложным задачам школьники старше начинали выполнять успешнее в ввиду немного более высокого уровня развития рабочей памяти. Взаимосвязь возраста и времени подготовки поиска. Как показывает данная отрицательная корреляционная связь, чем старше школьник, тем меньше время на подготовку поиска синего кубика во время решения задачи (для задач с 4, 6 и 8 коробками). Это говорит о том, что школьники способны ориентироватся в задаче выстраивать и менять свою линию решения задачи на основе информации хранимой в рабочей памяти. Чем старше школьник тем лучше он запоминает пространство задачи и легче ориентируется в процессе решения, и начинает быстрее осмыслять свое дальнейшее действие. Взаимосвязь возраста и стратегии. Как показано в таблице, обнаружена отрицательная связь возраста и показателя стратегии. Что говорит о том, что чем старше школьник, тем меньше неправильных движений в поиске он делает, соответственно тем вернее стратегия, тем продуктивнее и быстрее он решает задачу. Данный показатель характеризует развитие лобных долей коры головного мозга. В данном случае мы можем сказать, что развитие на данном этапе этого отдела улучшается с возрастом у школьников 3-8 классов.

Таким образом, по результатам корреляционного анализа мы можем сказать, что развитие рабочей памяти связано с возрастом испытуемых. Школьники 10-12 лет имеют уровень развития рабочей памяти, чем школьники 13-14 лет. Результаты свидетельствуют о том, что данные задачи школьники старше (13-14 лет) уже могут выполнять успешнее, чем школьники младшего возраста(10-12 лет), при этом понима-

ние алгоритмов успешного выполнения самых объемных задач на 8 коробок, пока еще находятся в зоне ближайшего развития школьников 10–12 лет.

Далее в нашем исследовании испытуемые с учетом результатов анкеты признаков функциональной асимметрии были дифференцированы на две группы в соответствии с доминирующим полушарием: левополушарные и правополушарные типы.

В ходе проведения статистического анализа мы сравнили показатели рабочей памяти у данных групп. В ходе дисперсионного анализа были обнаружены статистически значимые различия по двум показателям рабочей памяти.

Так, были обнаружены различия по показателю двойные ошибки в задачах с 6-ю коробками (правополушарные типы M=0,43±0,79, левополушарные типы M=0,00±0,00, p<0,0152) Как можно заметить, люди с выраженной активностью левого полушария не допускали ошибок, которые были одновременно ошибками внутри одного поиска так и ошибками между двух поисков. То есть левополушарные не допускали ошибок, которые говорят о сложности в непонимании одновременно условий задачи и трудном запоминании (не понятно!), тогда как люди с активным правым полушарием такие ошибки допускали. Это говорит о том, что школьники с доминирующим правым полушарием сложнее понимают инструкцию к заданию.

Так же были обнаружены различия по показателю «среднее время до последнего ответа для задач с 8-ю коробками» (правополушарные типы M=35728,96±4975,5; левополушарные типы M=41899,8±7723,53, p<,0438). P

Результаты сравнения школьников с правополушарным и левополушарным набором признаков асимметрии, показали, что школьники с левополушарным набором признаков показывают лучшие результаты пространственной рабочей памяти.

Возможно, это связано с тем, что правое полушарие может осуществлять синтез разнообразной информации, решая проблемы в целостных образах, не применяя детального анализа. В предлагаемых же испытуемым задачах на пространственную рабочую память необходимо проанализировать условия и способы решения задачи, а также необходимо удерживать в памяти информацию о постоянно меняющихся условиях задач. В этой связи можно предположить, что школьники с доминирующим левым полушарием, отвечающим за логику и анализ, могут справляться с предлагаемыми задачами лучше, чем правополушарные. Следовательно, можно ожидать, что развитие рабочей памяти у школьников в большей степени может зависеть от функционирования левого полушария, чем от правого.

Так же можно предположить, что данное различие объясняется тем, что левое полушарие у человека участвует в построении когнитивных стратегий (С.А. Богомаз, 1999). В связи с этим школьники с доминирующим левым полушарием могут справляться с предлагаемыми задачами лучше, чем школьники с доминирующим правым полушарием.

Следует ожидать, что при увеличении объема выборки можно получить более значимые различия между правополушарным и левополушарным типами по психофизиологическим параметрам, регистрируемым с помощью программно-аппаратного комплекса КАНТАБ. Это может оказаться одним из перспективных направлений будущих психофизиологических исследований.

Таким образом, можно сказать, что в изучаемом возрастном периоде (10-14 лет) идет активное развитие пространственной рабочей памяти у школьников. Это связано с активным развитием мозговых структур, а так же с усложнением в ходе учебной деятельности. Так же обнаружено значимое влияние полушарного профиля мозга на особенности функционирования пространственной рабочей памяти школьников. Предварительно. Можно говорить о том, что школьники с доминирующим левым полушарием могут справляться с предлагаемыми задачами лучше, чем школьники с доминирующим правым полушарием. Данное предположение требует дополнительной проверки на большей выборке.

Литература

1. *Пигарев А.Ю.* Развитие рабочей памяти с помощью компьютерных тренажеров как средство преодоления объективных трудностей при изучении математических дисциплин // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2009. - Выпуск 6 (84). С. 32–36.

2. *Смирнов В.М* Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков: учебное пособие. - М. : Изд. центр «Академия», 2000. - 400 с.

3. *Sahakian B. J., Owen A. M.* Computerized assessment in neuropsychiatry using CANTAB: discussion paper // Journal of the Royal Society of Medicine, 1992. –Vol. 85 – P. 399-402

СИСТЕМА АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Я.А. Ветрова (Новокузнецк, Россия)

Изменение целевых ориентиров современного российского образования и новое понимание сущности образовательного результата (в качестве цели образования постулируется развитие личности учащегося на основе изучения универсальных способов познания и освоения мира) предполагает освоение педагогом новых функций и содержания профессиональной деятельности; использование прогрессивных форм и технологий организации и осуществления образовательного процесса; повышает требования к его психологическим и профессиональным компетентностям.

Акмеологическое сопровождение образовательного процесса можно рассматривать как превентивную работу, направленную на формирование профессиональных мотивов и интересов, навыков преодоления трудностей, повышение адаптационных возможностей специалиста, актуализацию личностного потенциала, развитие профессионализма. Опираясь на гуманные позиции, акмеологическое сопровождение отвечает намеченным целям, динамичным изменениям социума и обеспечивает решение образовательных задач (Юртаева, 2008).

Целью акмеологическое сопровождения педагога в процессе повышения квалификации является создание условий для прогрессивного личностно-профессионального развития педагога, обеспечение готовности педагога к перестройке своей профессиональной деятельности в соответствии с современными требованиями, развитие мотивации педагога на самосовершенствование, саморазвитие и самопреобразование.

Акмеологическое сопровождение педагога в процессе повышения квалификации предполагает мероприятия в докурсовой, курсовой и межкурсовой периоды и наделяется рядом функций: развивающая функция ориентирована на развитие умений, необходимых для совершенствования профессиональной деятельности, осуществления педагогических исследований и проектов разного рода; консалтинговая функция предполагает информирование и/или оказание помощи педагогу по поводу конкретного запроса путем указания на вариативные и возможные способы решения проблемы или актуализацию соответствующих способностей педагога; коррекционная функция направлена на изменение реализуемой педагогом модели практической деятельности, профилактику и исправление профессиональных ошибок, им допущенных; гармонизирующая функция обеспечивает согласование ценностных ориентиров, потребностей и возможностей педагога с требованиями собственной профессиональной ситуации, профессионального сообщества и изменяющимися условиями трудовой деятельности; мотивационная функция способствует переводу внешней мотивации профессионального поведения педагога во внутреннюю, согласованию личностного и ситуационного факторов мотивированного поведения; психотерапевтическая функция имеет своей задачей помощь педагогу в поиске и выборе путей конструктивного преодоления профессиональных затруднений (Горбунова, 2010).

В качестве организационно-педагогических принципов в построении системы акмеологического сопровождения педагога в процессе повышения квалификации мы опираемся на следующие принципы: принцип гуманизации, который заключается в создании условий для развития внутренних потребностей совершенствования и реализации профессионального потенциала; принцип самобытности личности, ориентирующий на обнаружение личностного смысла в проявлении профессиональной активности; принцип комплексности и последовательности, проявляющийся в создании сбалансированного образовательного и поддерживающего пространства и учитывающий особенности и закономерности личностно-профессионального развития педагога; принцип дифференциальной вариативности, проявляющийся как на уровне процессуальных характеристик процесса повышения квалификации (модульная структура ДПОП: выбор модулей; очные и дистанционные формы образования и т.д.), так и по отношению к самому слушателю (учет уровня субъектности педагога); принцип фасилитации деятельности, который предполагает создание благоприятных условий для образовательной деятельности в ходе докурсовой, курсовой и межкурсовой подготовки, предоставление свободы выбора; принцип рефлексивности обеспечивающий соотнесение уровня притязаний и уровня возможностей (аутопсихологической компетентности), собственного опыта работы с новыми требованиями к профессионалу (Горбунова, Цвелюх, 2006).

Акмеологическое сопровождение, охватывающее до курсовой период, имеет своей целью развитие и становление субъектной позиции и представлено технологией акмеологического консультирования (Щеголенкова, 2009).

Отличительными особенностями акмеологического от других видов консультирования являются: направленность исключительно на прогрессивное развитие зрелой личности, на достижение вершин в этом развитии; регрессивные аспекты развития затрагиваются в акмеологическом консультировании лишь в контексте выявления психологических условий и факторов, препятствующих прогрессивному развитию; ориентация преимущественно на потенциальное развитие, на решение проблем, которые могут возникнуть при продвижении от одного этапа личностно-профессионального развития к другому; установка на помощь человеку в обретении способности выступать субъектом собственного личностно-профессионального развития; гуманистическая направленность при самоактуализации и самореализации личности, т.е. развитие не только с ориентацией на себя, но и на общественные ценности и эталоны.

Главным методом акмеологического консультирования является внутренне или внешне осуществляемое акмеологическое воздействие. Акмеологическое воздействие – есть интегрированное и целенаправленное влияние, осуществляемое на личность или группу, имеющее гуманистическое содержание и направленное, прежде всего, на развитие личности или группы (Деркач, 2003).

Следующий метод, который применяется в акмеологическом консультировании – это составление акмеограммы. Акмеограмма представляет собой документ, в котором отражены условия и факторы, способствующие прогрессивному развитию профессионального мастерства и личности конкретного специалиста. Содержательно акмеограмма представляет собой индивидуальный срез возможностей, перспектив субъекта труда, оценку компенсируемых и некомпенсируемых свойств. Акмеограмма является основой для акмеологического консультирования, она показывает то, с чем можно работать, что необходимо развивать, чтобы достичь высокого уровня личностного и профессионального развития.

Акмеологическое консультирование строится поэтапно, в его основе лежит эклектическая модель консультационного процесса (Кочюнас, 2000), которая охватывает шесть тесно связанных между собой стадий и отражает универсальные черты любого вида консультирования: исследование проблем; двумерное определение проблем; выработка альтернатив; планирование; деятельность; оценка и обратная связь.

Таким образом, акмеологическое консультирование представляет собой специальным образом организованный процесс взаимодействия акмеолога-консультанта и педагога, направленный на оказание поддержки личностно-профессионального развития и достижение вершин в профессионализме через развитие профессионально важных качеств, рефлексивных способностей, профессиональной креативности, мотивационной сферы, продуктивной Я-концепции, формирование стандартов и эталонов деятельности и поведения, а также через актуализацию свойств субъектности,

Акмеологическое сопровождение в курсовой период организуется с целью развития акмеологической позиции педагога, которая невозможна без наличия субъектной позиции (т.е. субъектная позиция выступает своего рода стартовой площадкой для развития акмеологической позиции педагога). Акмеологическая позиция определяется нами как ключевая для определения способности и готовности педагога качественно и ответственно осуществлять профессиональную деятельность в новых условиях, преобразовывать ее в соответствии с новыми требованиями, предопределяет его активность в профессиональной деятельности, выражается в стремлении к высоким профессиональным достижениям (Ветрова, 2012). Являясь акмеофактором личностно-профессионального развития педагога в условиях модернизации образования (Вержицкая, 2011), акмеологическая позиция выступает свидетельством прогрессивного личностно-профессионального развития педагога и обеспечивает ему возможность достижения продуктивного (акмеологического) уровня развития, который «служит основанием для эффективной деятельности педагогов в условиях модернизации образования».

Технология развития акмеологической позиции педагога (Ветрова, 2012) осуществляется через модули в дополнительных профессиональных образовательных программах в объеме от 18 до 36 часов и направлена на активизацию личностно-профессионального развития педагога по прогрессивному вектору. В ходе ее реализации используются технологии, обладающие высоким акмеологическим потенциалом: игровые технологии; знаково-контекстное, проблемное и проектное обучение; кейс-стади; дискуссии и др.

Технология развития акмеологической позиции включает два этапа:

Первый этап представлен диагностикой (до и после реализации технологии) уровня акмеологической позиции педагога (состоит из четырех блоков: исследование отношения педагога к профессио-

нальной деятельности; исследование отношения к нововведениям в профессиональной деятельности; исследование мотивация достижения успеха; исследование базовых условий, обеспечивающих наличие акмеологической позиции).

Второй этап (практический) предполагает развитие акмеологической позиции педагога средствами акмеориентированных технологий: методика «Актуальные и потенциальные смыслы и ценности профессиональной деятельности»; методика «Индивидуальная профессиональная акмеологическая траектория»; рефлексивный практикум; практикум по управлению собой и собственным временем; мотивационный тренинг; тренинг по актуализации акмеологического потенциала; психологический марафон «От работы над собой к заботе о себе».

В качестве результата, свидетельствующего об эффективности реализуемой технологии, выступает динамика акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации (повышение уровня акмеологической позиции).

Акмеологическое сопровождение педагога в межкурсовой период предполагает поддержку и стимулирование прогрессивного личностно-профессионального развития как в процессе формального, так и в процессе неформального повышения квалификации.

Формальное повышение квалификации предполагает обучение в образовательных учреждениях в очной или дистанционной формах, заканчивающееся получением документа о прохождении курсовой подготовки.

Неформальное повышение квалификации происходит в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером; обычно не сопровождается выдачей документа.

В качестве форм неформального повышения квалификации в г. Новокузнецке мы выделяем следующие: мастер-классы; конкурсы профессионального мастерства; посещение методических объединений педагогов разного уровня (городской, районный, внутришкольный); участие в научно-практических конференциях, научных семинарах и т.д.; психологические марафоны, психологические и психотерапевтические группы; Дни психологической культуры, супервизию профессиональной деятельности.

Существует также и информальное образование, индивидуальная образовательная деятельность, сопровождающая повседневную профессиональную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер.

Таким образом, акмеологическое сопровождение педагога в процессе повышения квалификации позволяет организовать такое пространство, в котором педагогам предоставляется возможность превратить собственное личностно-профессиональное развитие в предмет практического преобразования с целью достижения профессиональных вершин. Именно системный подход к сопровождению педагога в процессе повышения квалификации отвечает современным требованиям модернизации образования и позволяет достигать наилучших результатов в подготовке педагогических кадров для новой школы.

Литература

1. *Акмеология*: учебное пособие /А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.: ил.

2. *Вержицкая, Е.Н.* Особенности личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования : дисс. …канд. психол. наук / Е. Н. Вержицкая. – Томск, 2011. – 157 с.

3. *Ветрова, Я.А.* Акмеологическое сопровождение педагога в процессе повышения квалификации в условиях введения ФГОС : учебно-методическое пособие / Я. А. Ветрова, Е. С. Щеголенкова. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2012. – 119 с.

4. *Горбунова Л.Н.* Исследовательски ориентированное повышение квалификации педагогических кадров в контексте развития современного российского образования : Автореферат дисс. д.п.н. – Барнаул, 2010 . – 45 с.

5. *Горбунова, Л.Н.* Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: научно-методическое пособие / Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх. – М.: АПКиППРО, 2006. – 196 с.

6. *Козлова Н.В.* Психолого-акмеологические основания высшего образования : учебное пособие / Н.В.Козлова; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 147 с.

7. *Кочюнас, Р.* Основы психологического консультирования: пер. с лит. / Р. Кочюнас.– М.: Академический проект, 2000. – 240 с.

8. *Щеголенкова, Е. С.* Акмеологическое консультирование : учеб.-метод. пособие / Е. С. Щеголенкова. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2009. – 175 с.

9. *Юртаева, Н.И.* Акмеологическое сопровождение в процессе профессионального становления будущего специалиста [Электронный ресурс] / Н. И. Юртаева // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 5. – С. 26–27. – Режим доступа:www.rae.ru/fs/pdf/2008/5-S/15.pdf.

РАЗРАБОТКА ОСНОВАНИЙ И КРИТЕРИЕВ В ОЦЕНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Ж.В. Волкова (Томск, Россия)

Статья выполнена в рамках проекта поддержанного грантом РГНФ №13-06-00703.

Разработка и реализация образовательных программ обостряет проблему выработки оснований для их анализа. При этом формирование критериальной базы и системы оценки образовательных программ важно для повышения эффективности управления программами.

Вопросы разработки и реализации образовательных программ рассматривались в работах С.В. Воробьевой, Л.Я. Зориной, М.П. Калининой, С.З. Кимовой, Т.В. Кривцовой, О.Е. Лебедева, А.М. Лобка, М.В.Потаповой, А.П. Тряпицыной, И.С. Якиманской и др. В этих исследованиях обоснована необходимость перехода от выполнения учебных программ к разработке образовательных программ и показано, что содержанием последних становится не передача знаний, а организация деятельности обучающихся, поэтому результат реализации программ определяется формированием субъектности обучающихся. В качестве основного способа разработки образовательных программ рассматривается проектирование их содержания и участие в проектировании тех, кто реализует программы. Отсюда трудности, возникающие при разработке образовательных программ, объясняются слабой подготовленностью субъектов проектирования к анализу собственного опыта и несформированностью компетенций проектирования (М.П. Калинина). Это означает необходимость организации рефлексии, моделирования, конструирования и реконструкции опыта субъектов проектирования программы (Т.В. Кривцова). Тем самым подчеркивается необходимость овладения компетенциями проектирования, обобщения, анализа своей деятельности теми, кто ее разрабатывает (А.М. Лобок). Вместе с тем, в инновационных образовательных учреждениях, где образовательные программы выделены как предмет управления (А.М. Лобок, И.Ю. Малкова, С.И. Поздеева, Г.Н. Прозументова и др.) необходимость их разработки обосновывается решением задачи усиления влияния инноваций на организацию учебного процесса. В этой связи становится важным вопрос использования и включения в их содержание инновационных разработок, сделанных в образовательных учреждениях (А.О. Зоткин, Т.В. Стецюк, Е.А. Суханова и др.). Конкретизация данного вопроса в контексте гуманитарного управления образовательными инновациями (Г.Н. Прозументова) означает не только необходимость обобщения результатов инновационной деятельности и их использование в процессе разработки образовательной программы, но и развертывание инновационной деятельности участников программы, создание ими в процессе реализации программы инновационных разработок [1, с. 6].

Проведенным теоретическим анализом проявлено, что выделение образовательных программ в качестве предмета управления и одного из механизмов влияния на качество современного образования, ставит вопрос не только их различия с учебными программами, но усиливает вопрос их оценки. При этом, установлено, что учебные программы имеют традиционные основания оценки – усвоение системы знаний, умений и навыков. А образовательные программы, имеющие своим содержанием организацию образовательной деятельности, не имеют единой системы оценивания. В ходе теоретического анализа нами зафиксированы два возможных направления анализа и оценки инновационных образовательных программ. Первое направление касается результатов содержания образования учащихся, к которым можно отнести формирование компетенций, субъектного опыта и субъектности в целом, культуры совместной деятельности и пр. Второе направление содержит результаты разработки и реализации программ относительно самих разработчиков, к которым относятся как компетенции проектирования и рефлексии собственной деятельности, так и разворачивание их инновационной деятельности и обобщение ее в разработках.

В ходе исследования был изучен опыт разработчиков образовательных программ НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ по созданию ими оснований и критериев оценки программ.

Этап 1. Разработка критериев анализа и оценки образовательных программ подготовки кадров к инновационной деятельности.

Первый этап исследования (2008 г.) был связан с анализом и оценкой образовательных программ подготовки кадров для развития инновационной деятельности в Томской области. На основании проведенного анализа исследователями (Прозументова Г.Н., Суханова Е.А.) образовательная деятельность была рассмотрена как область мониторинга и выделены ее особые характеристики, такие как «способы становления субъектной позиции обучающихся, которые выражаются в возможности образовывать и порождать собственные представления об образовании, овладевать компетенциями реализации собственных инициатив и преодоления затруднений в их достижении, использовать рефлексивные навыки и способности для обоснования ценностных представлений о своем образовании и его организации» [2, с. 13]. Эти характеристики позволили обозначить «инновационную образовательную программу как попытку и форму влияния самих участников совместной деятельности, преподавателей и студентов на образование; их попытку выразить свое понимание, представление о хорошем, качественном образовании и осуществить такое образование» [2 , с.14].

Также в ходе анализа были выделены следующие системообразующие линии мониторинга таких программ: образовательное содержание программы, которое определяется способами взаимодействия и коммуникации обучающих и обучаемых; динамикой позиций, в том числе позиции приобретения нового знания, аналитика, эксперта, заказчика и разработчика, особенностями образовательных эффектов, результатов и образовательной результативностью программы; инновационный потенциал программы, который определятся ориентацией программы на постановку и решение проблем деятельности и практики участников, использованием способа обучения моделированию и проектированию при решении проблем, организацией в рамках программы разных форм организации рефлексии, в том числе рефлексии эффективности решения проблем собственной деятельности, в организации практики и социокультурного контекста; инновационный ресурс программы, который характеризуется масштабом влияния на изменения социальной и образовательной практики: изменения собственной квалификации, изменения практики деятельности образовательного учреждения, социокультурной и экономической ситуации программ [2, с.18-19]. В данной модели организация мониторинга предлагалась по следующим направлениям: образовательное содержание программы; способы и формы взаимодействия и коммуникации в образовательном процессе; влияние используемых образовательных технологий на проявление и динамику позиций участников программы; образовательные эффекты и результаты программы; инновационный потенциал и ресурс программы (ресурс влияния на социально-экономическое развитие) программ [2, с. 21].

Выводы проведенного анализа заключались в следующем:

Оценка эффективности программ посредством анализа и экспертизы форм организации взаимодействия может быть достаточно информативна и объективно отражает степень включенности участников в образовательную деятельность. Что в свою очередь раскрывает возможности становления субъектной позиции участников. Анализ материалов проявил наличие потенциала к формообразованию и созданию новых форм образовательного взаимодействия для решения задач подготовки кадров для инновационной экономики (Калачикова О.Н.) [2, с. 83].

Качество программ зависит от такого показателя – как вовлеченность человека в инновационную деятельность, которую можно проследить через позиции в их динамике от участника до разработчика. Установлено, что потенциал участия человека в инновационной деятельности напрямую зависит от наличия в программах технологий, влияющих на изменение позиции участников. Так, если в программах используются технологии передачи знаний – то формируется позиция участника, если технологии реконструкции опыта – позиция аналитика, технология моделирования занятий позволяет сформировать позицию проектировщика, а технология организации экспертизы – позицию эксперта, и, наконец, технологии организации проектирования дают позиции разработчика проявиться в полном объеме и завершенности. Однако обнаружено, что наличие одной или двух позиций дают людям рост потенциала их участия в инновационной деятельности, в то время как прохождение человеком всех позиций участия в программе помогают сформировать ресурс их участия в инновационной деятельности (Волкова Ж.В.) [2, с. 106-107].

Компетентностный результат образовательной программы требует специальных средств фиксации, соответствующих целям и задачам программы. Мониторинг программ по способу сбора информации представляет собой исследование соотношения задач программы и заявленных результатов, представленность в программе средств «снятия» результативности и самих результатов реализации программ. Таким образом, критерием мониторинга программ может быть выдержанность логики: задача - заявленный ком-

петентностный результат - представление компетентностного результата через формы оценивания (Антропянская Л.Н.) [2, с. 116].

Для образовательных программ степень социального влияния проявляется в той мере, в которой сформирован инновационный ресурс программы как программы компетентностного типа. Поэтому базой для потенциального социального влияния программы является наличный уровень инновационного ресурса, проявляемый во влиянии программы на изменение практики образования в учреждении, вовлечение студентов и преподавателей в разработку, оценку и корректировку программы, продуктивность формирования компетенций организации и управления инновационной деятельности. На значимость образовательной программы относительно степени ее влияния на социально-экономическое развитие региона указывает смещение профиля от наличного инновационного ресурса программы к усилению потенциала социального влияния (Суханова Е.А.) [2, с. 114].

Анализ программ по обозначенным критериям «позволил понять не только направления и содержание оценки результативности программ, но и особенности организации образования, которое обеспечивает подготовку участников к инновационной деятельности» [2, с.30].

Этап 2. Разработка критериев анализа и оценки инновационных образовательных программ на материале программы повышения квалификации «Инновационные образовательные технологии».

Второй этап исследования (2010 г.) был связан с анализом и оценкой образовательной программы повышения квалификации. Исследователями (Г.Н. Прозументова, Ж.В. Волкова) был проведен анализ четырех модификаций программы [1].

В качестве оснований для анализа и оценки использовались создание самой программы и становление субъектной позиции участников ее разработки и реализации. При этом создание программы оценивалось не только фактом появления текста разработки, но и развитием ее содержания, появлением новых модулей, изменением форм вовлеченности участников программы в совместную деятельность, организацией ее анализа и оценки, созданием авторских разработок и их использованием в реализации программы. Становление субъектной позиции участников анализировались по следующим критериям: формулирование ими личного отношения и понимания целей и задач современного образования; формирование инновационного опыта и деятельности участников программы; рефлексивная оценка собственной деятельности и создаваемой образовательной программы (1, с.77). В ходе исследования проявлена поэтапная динамика становления субъектной позиции участников программы. Так на первом этапе разработки и реализации образовательной программы субъектная позиция проявилась получением инновационного опыта с использованием образовательных технологий участников программы; появлением феномена «открытия» образования и своего участия в нем; рефлексивной оценкой новизны деятельности в программе (содержания материала, способов взаимодействия, результативности занятий с использованием образовательных технологий). Так же было установлено, что становление субъектной позиция обусловлено технологизацией инновационной деятельности участников программы и выражено в освоении обучающимися образовательных технологий. Существенным изменением в становлении субъектной позиции на следующем шаге стало формулирование участниками программы личного отношения и понимания ими целей изменения и задач современного образования; рефлексивная оценка ими ресурса образовательных технологий в программе для постановки и решения задач современного образования и профессиональной деятельности; моделирование учебных занятий с использованием технологий (происходит выбор педагогами технологий; формулирование ими целей и результатов модулируемых занятий; определение и оценка компетенций, необходимых для моделирования учебных занятий). Из материалов исследования видно, что такое расширение числа параметров, характеризующих становление субъектной позиции, зависело от изменения содержания технологизации инновационной деятельности участников программы – использование моделирования учебных занятий с использованием образовательных технологий. На третьем этапе использования технологизации инновационной деятельности для разработки и реализации образовательной программы становление субъектной позиции участников программы выразилось в формулировании обучающимися личного понимания задач обучения в программе, а также возможностей использования технологий и проектов в своей дальнейшей работе; создании проектных разработок с использованием образовательных технологий (в процессе чего происходит: постановка проблем, задач, выбор средств для их решения); рефлексивной оценке педагогами своей деятельности в программе и самой программы на основе формулирования параметров эффективности своей деятельности

в программе, анализа результатов программы, участия в экспертизе. На последнем этапе использования технологизации инновационной деятельности для разработки и реализации образовательной программы становление субъектной позиции характеризовалось формулированием участниками программы тем возможных разработок, форм организации деятельности и аттестации учебных занятий; созданием педагогами авторских разработок в модуль программы «Технологии организации образовательной деятельности»; рефлексивной оценкой ими своей деятельности в программе и самой программы на основе формулирования и преодоления ими трудностей своей инновационной деятельности. Материалы исследования свидетельствуют, что критерии становления субъектной позиции на этом этапе характеризуют технологизацию инновационной деятельности – создание авторских разработок участниками программы, обобщающих и обогащающих их инновационный опыт. Важным является то, что на данном этапе происходит становление субъекта разработки и реализации сетевой образовательной программы, сообщества педагогов инновационных образовательных учреждений [1, с. 124-125].

В ходе исследования установлено, что становление субъектной позиции участников программы происходит за счет развертывания технологизации инновационной деятельности при разработке и реализации образовательной программы. Кроме того, установлено, что становление субъектной позиции участников обусловливает формирование содержания программы, которое представлено новыми модулями. Тем самым установлено, что технологизация инновационной деятельности усиливает участие людей в разработке образовательной программы, что, в свою очередь, влияет на переход их из позиции «слушатель» в позицию субъекта разработки и реализации образовательной программы [1, с. 125]. Анализ по представленным критериям показал, что они раскрывают особенности формирования субъекта, динамику субъектной позиции и создание образовательной программы как инновационного продукта.

Этап 3. Разработка критериев анализа и оценки на материале образовательной программы «Разработка проектов в открытой предпринимательской среде».

Третий этап исследования (2010-2012 г.г.) был связан с анализом и оценкой образовательной программы подготовки молодежных бизнес-команд, разработанной по заказу Департамента развития предпринимательства и реального сектора экономики Томской области.

В качестве оснований для анализа и оценки использовались методика анализа и оценки ее результативности (Г.Н. Прозументова, Л.Н. Антропянская), выделены критерии оценки образовательной программы и динамики образовательного движения участников программы, способы сбора информации. Объектом анализа и оценки является образовательная программа как форма организации образовательной деятельности и средство становления субъектов, компетенций разработки проектов в открытой предпринимательской среде. Предмет анализа и оценки – становление субъектной позиции участников программы, инновационной культуры и предпринимательского поведения в открытой среде [3].

В анализе и в оценке эффективности программы выделены следующие направления: общая характеристика состава участников программы (количество участников программы по районам; социальная структура групп); влияние программы на становление и развитие предпринимательской среды, позитивное отношение к предпринимательству (отзывы и публикации о программе в СМИ, мнение представителей власти, количество новых бизнес-проектов и предприятий, направления предпринимательской деятельности, участие и победы выпускников в конкурсах поддержки предпринимателей); становление компетенций бизнес-проектирования (количество бизнес-проектов, качество компетенций проектирования, бизнес-планирования, охват субъектов влияния среды); создание в проектах ресурса взаимодействия в открытой предпринимательской среде (ориентация проектов на вызовы, взаимодействие с субъектами в среде, ресурсы, используемые и созданные сетевыми проектами); формирование субъектов открытой предпринимательской среды (появление команд сопровождения, проектов деятельности центров поддержки предпринимательства по сопровождению проектов молодежи, появление предпринимательских сообществ, ориентированных на решение задач развития территории); динамика личностного становления участников программы (самоопределение участников в предпринимательской деятельности, изменение их качества жизни); динамика развития самой программы и проектировщиков программы (появление новых позиций разработчиков программы, появление новых направлений деятельности в программе). Анализ программы (к 2010г.) показал, что более 1000 человек стали участниками программы «Разработка проектов в открытой предпринимательской среде». В их составе были: молодые предприниматели – 28%; безработные – 26%; учащаяся молодежь – 17%; работающие в организациях разного типа, но

ориентированные на создание собственного бизнеса – 27%; 2% – представители муниципальных органов власти, центров поддержки предпринимательства. Успешно защитили бизнес-проекты 618 человек. Из них: 100 % разработали проектную идею, получили позитивный опыт участия в предпринимательской деятельности; 88 % разработали бизнес-проекты; 60 % разработали программу продвижения своего проекта в среде, проекты уже реализуются; 32 % получили финансовую поддержку в рамках региональных и муниципальных конкурсов; 15 % включились в становление и развитие предпринимательской среды, стали активными участниками групп сопровождения, экспертами и консультантами программы подготовки молодежных бизнес-команд, инициаторами создания молодежных предпринимательских сообществ; возникли 54 новых предприятия – субъектов малого и среднего бизнеса – создано участниками программы; 35 человек стали участниками групп сопровождения разработки и реализации молодежных предпринимательских проектов из шести муниципалитетов. В г. Стрежевом выпускниками программы создана Гильдия предпринимателей, которая уже является сильным субъектом развития предпринимательства и территории в целом. «Молодые предприниматели – выпускники программы вносят свой вклад в решение актуальных задач программы социально-экономического развития Томской области. Для северных территорий области значимым является развитие предпринимательской деятельности в сфере лесозаготовок и лесопереработки. На сельских территориях за счет молодежи существенно вырос процент предпринимателей, занимающихся сельским хозяйством. Выпускники программы – разработчики проектов в сфере услуг населению изменили качество этой сферы, расширили спектр предложений, улучшили качество жизни в малых городах и поселениях» [3]. Анализ программ, реализуемых с сентября 2009 г. по май 2010 г. в муниципалитетах г. Томск, г. Стрежевой, г. Асино и пос. Кожевниково, показал по нескольким параметрам следующее. При определении субъектов влияния на социальную среду исследователем выделены представители следующих структур: мэрия г. Томска и г. Стрежевого; городская Дума г. Стрежевого, Дума Кожевниковского района; Администрации г. Стрежевого, г. Колпашево, Асиновского, Кожевниковского, Молчановского и Бакчарского районов, районных поселений; Центры поддержки предпринимательства на территориях; Бизнес инкубаторы: ТГУ, технологический БИ ТПУ, Моряковский; предприниматели. Оценка ведения переговоров с различными субъектами влияния в среде показала, что для организации возможности ведения переговоров в программе создаются условия взаимодействия участников программы с субъектами внешней среды. Во всех программах этап запуска программы и этап экспертной защиты проектов предполагает участие представителей местной власти, заинтересованных в создании предпринимательских проектов, появлении новых бизнес-структур и предпринимательских сообществ на территории. На этапе экспертной защиты участники программы представляют свои разработки представителям экспертной комиссии и имеют возможность получить суждения и рекомендации по встраиванию и продвижению проектов в среде, установить связи и отношения с заинтересованными экспертами для деловых отношений. Помимо экспертных семинаров в различных муниципалитетах проводились проектные семинары, круглые столы, видеоконференции по проблемам формирования и развития открытой предпринимательской среды. Анализ компетенций формирования приоритетных областей влияния проекта позволил установить, что на этапе работы в третьем модуле проектировщики выделяют приоритетные области влияния разработанных проектов на социально-экономическую среду в регионе. Так в г. Стрежевой выделены бизнес-проекты, способные повлиять на социальную среду, качество предпринимательской среды, формирование нового предпринимательского сообщества. В Асино это влияние на сферу услуг, производственную и сельскохозяйственные сферы, Кожевниково выделены сферы связанные с развитием сельского хозяйства, лесного хозяйства, а так же сферы услуг. В Томске это сферы, связанные с социальным потенциалом влияния, влиянием на производственную сферу и сферу услуг.

Анализ по представленным критериям показал, что они характеризуют как компетенции, личностный рост, становление субъектной позиции участников программы, разработанные ими проекты, так и становление субъектов влияния, сообществ на открытую предпринимательскую среду, уровень их взаимодействия для преобразования социально-экономической действительности [3].

В целом проведенным исследованием установлено, что разработчики программ НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ используют для анализа и оценки инновационных образовательных программ следующие базовые критерии:

Формирование субъекта, решающего стратегические задачи развития территории. В качестве такового субъекта рассматриваются формирующиеся новые сообщества, в задачу которых входят решение за-

дач инновационного развития, постановка и решение стратегических задач. При характеристике субъекта учитываются уже не отдельные общности, а взаимодействие субъектов влияния (администрации, депутатов, предпринимателей, структур поддержки предпринимательства, органов образования, молодежи) для решения стратегических задач развития территории.

Субъектная позиция участников инновационной образовательной программы (участники ---- аналитики ---- проектировщики ---- эксперты ---- разработчики). Ее становление проявляется в формулировании участниками программы личного отношения и понимания целей и задач современного образования; формировании инновационного опыта и деятельности участников программы; рефлексивной оценке участниками программы, как собственной деятельности, так и создаваемой образовательной программы. Условиями овладения позицией субъекта, т.е. компетенциями постановки и решения проблем, компетенциями преодоления затруднений и достижения успеха и пр., являются показатели изменения содержания программы, способов и форм взаимодействия и коммуникации в образовательном процессе, используемых образовательных технологий, образовательных результатов и эффектов, уровней влияния программы на социально-экономическое развитие региона. Субъектная позиция имеет свое выражение в росте активности, инициативах, усилении влияния субъектов программы не только на локальные образовательные пространства, но и на систему образования и социально-экономическую ситуацию региона.

Становление субъекта разработки и реализации инновационной образовательной программы, проявляющееся как в рефлексии и оценке самой программы, так и создании авторских разработок и их использование в реализации программы.

Организация образовательной деятельности, ее формы, способы и средства, носящие проектный, аналитический, экспертный и рефлексивный характер. Образовательное содержание программы проявляется, прежде всего, инициативными способами взаимодействия между участниками образовательного процесса, использованием образовательных технологий, вовлеченностью участников в совместную деятельность.

Создание самой образовательной программы, как инновационного продукта, апробированной и усовершенствованной в процессе ее реализации. Создание программы видно в развитии ее содержания, изменении структуры, использовании авторских разработок для ее реализации. Отличительными чертами программы, как инновационного продукта являются: решение задач развития, способы организации совместной деятельности, проекты, разрабатываемые участниками программы.

Литература

1. *Волкова Ж.В.* Использование технологизации инновационной деятельности участников образовательной программы для ее разработки и реализации: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ж.В. Волкова. – Томск, 2010. – 191 с.

2. *Отчет* по реализации государственного контракта № 193/2 от 20.05.2008г. «Мониторинг реализации образовательных проектов инновационной направленности и образовательных программ подготовки кадров для развития инновационной деятельности в Томской области».

3. *Разработка* бизнес-проектов в открытой предпринимательской среде: вовлечение молодежи в предпринимательскую деятельность. Г.Н. Прозументова, Е.А. Суханова, Л.Н. Антропянская, Е.В. Григоренко, И.Ю. Малкова, С.В. Пантелеева, Н.Г. Попова, В.Ю. Соколов.// Учебно-методический комплекс. – Томск, ТГУ, 2010.

СЕМЬЯ В СИТУАЦИИ БОЛЕЗНИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА КАК ФАКТОР, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЙ ФОРМИРОВАНИЕ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ

О.В. Волкова (Красноярск, Россия)

Условия жизни современного человека требуют от него значительных ресурсов для реализации внутреннего потенциала, целого спектра качеств, свидетельствующих о наличии внутренней и внешней свободы, самостоятельности, умении преодолевать трудности, способности стратегически планировать свою деятельность, проявлять активность и настойчивость в стремлении к достижению конкретного результата. Направленность на саморазвитие, рост, психологическое взросление, самоактуализацию и самоосуществление является залогом внутренней удовлетворенности, психологического комфорта, внутреннего ощущения здоровья как физического, так и психологического.

Современные социально-экономические условия в сочетании со сниженным уровнем здоровья населения способствуют формированию выученной беспомощности с раннего детского возраста, включая его во все аспекты жизнедеятельности в качестве одного из основных механизмов адаптации человека. Действие самого механизма беспомощности закрепляется осознанием того, что инициатива бессмысленна, активность бесперспективна, творчество порицаемо, каноны и регуляторные нормы деятельности прописаны извне (Волкова, 2011, с.35-40; Логинова, 2007, с.154-167; Циринг, 2005, с. 10; Селигман, 2008, с.56-63).

Негативные события, имеющие непредсказуемый и неконтролируемый характер, способствуют появлению и закреплению феномена «выученной беспомощности». Столкнувшись неоднократно с непреодолимой жизненной ситуацией, человек смиряется, «опускает руки», воспринимает негативные события как карму, судьбу, рок, неизбежность, которую контролировать и изменить ему не по силам. Опасность такого фаталистического восприятия одной повторяющейся негативной ситуации в том, что механизм реагирования на нее переносится на все прочие, даже те, исход которых имеет возможность быть позитивным и продуктивным (Веденеева, 2009, с. 186-189; Залевский, 2007, с.243-241; Малкина-Пых, 2006, с. 347-352).

Организаторы учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях, ориентированных на разные программы и возраст обучающихся, часто имеют дело с ситуациями, в которых дети с изначально высоким уровнем интеллектуального потенциала не становятся успешными в учебе и социальной активности по причине пассивности, равнодушия, сочетанного со страхом перед неудачами, неуверенностью в положительном исходе деятельности. В случае любого малейшего затруднения такие дети отказываются от дальнейшего проявления активности, испытывают стресс, фрустрацию и даже впадают в депрессию. Особо тяжело подобные проявления преодолеваются при наличии частых соматических или хронических заболеваний ребенка, соответственно соматический статус ребенка напрямую связан со способностью преодолевать трудности и противостоять формированию феномена «выученной беспомощности» (Веденеева, 2009, с.186-189; Волкова, 2011, с. 157-164; Давыдова, 2009, с.3-4; Забелина, 2009, с.124-126; Циринг, 2005, с.176-177).

В плане выявления степени значимости феноменов выученной и личностной беспомощности, в вопросе изучения факторов, детерминирующих развитие личности, важно то, что беспомощность проявляется в деятельности субъекта снижением её успешности. В частности, дети, имеющие выраженные проявления беспомощности, менее успешны в учебной деятельности, в отличие от своих самостоятельных сверстников, что проявляется в низкой успеваемости, отсутствием познавательной потребности, а также скоростных, ориентировочных и коммуникативных показателей учебной деятельности (Циринг, 2010, с. 26-32).

С позиции психосоматического подхода можно говорить о том, что беспомощность формируется и «выучивается» постепенно, под воздействием не столько самого заболевания или осознания степени, характера влияния соматического статуса на деятельность и активность ребенка, сколько под воздействием фактора социального реагирования на особенности соматического здоровья ребенка. Фиксированные формы семейного поведения играют значимую роль в формировании негативных тенденций в эмоционально-волевом, мотивационном, когнитивном развитии личности ребенка, так как семья как система зачастую реагирует теми паттернами, которые не способствуют продуктивным переменам и адаптации к

ним, а, напротив, нередко препятствуют развитию отдельных ее членов и семейной системы (Залевский, 2007, с.563).

Уильям Джеймс определял выученную беспомощность как «вредную привычку», приобретаемую человеком за достаточно короткий промежуток жизни, который чаще всего связан с начальными ее этапами (Джеймс, 1997, с.327-330).

Изучая механизмы формирования личностной беспомощности, Д.А. Циринг значимую роль отводит травмирующим событиям, в число которых входят, в том числе, частые соматические заболевания и рецидивы хронических обострений. Частота негативных жизненных событий у детей с явно выраженной личностной беспомощностью значительно выше, чем у детей, обладающих достаточно развитой самостоятельностью. Также было установлено, что личностная беспомощность повышает уязвимость детей к травматизации, обусловливая восприятие событий как травмирующих (Циринг, 2005, с. 89; Циринг, 2010, 18-23).

Данный феномен проявляется манифестами дефицита в трех основных сферах личности: мотивационной (неспособность действовать активно, инициировать деятельность), когнитивной (ограниченность возможности научаться противодействию, противостоянию негативной тенденции и не переносить отрицательный опыт на другие сферы жизнедеятельности), эмоциональной (стресс, фрустрация, подавленность, депрессия), что является следствием безуспешности активности (Бек, 2003, с.185-187; Давыдова, 2009; Малкина-Пых, 2006, с.734-742; Ромек, 2000, с. 218-235; Циринг, 2005, с.12-16; Fincham, 1986, с. 320-324; Hiroto, 1974, с.189-192).

В число факторов, способствующих формированию выученной беспомощности, включают стресс, неудачи, низкую самооценку, основанную на оценке извне и, как следствие, низкий уровень притязаний. Распознается выученная беспомощность по таким особенностям внешних проявлений как торможение поведения, ослабленная мотивация, нарушение познавательной активности и ее продуктивности (Веденеева, 2009, с. 186-189, Давыдова, 2009; Забелина, 2008; Малкина-Пых, 2006, 784-790; Селигман, 2006, с. 318-321; Циринг, 2005, с. 86-95; Циринг, 2005, с. 176-180; Яковлева, 2008, с. 161-165; Dweck, 1978, с. 268-276; Fincham, 1986, с. 301-333; Hiroto, 1974, с. 187-193; Seligman, 1975, с.223-241).

Особо ярко эти специфические особенности проявляются в сочетанности с ослабленным соматическим здоровьем. Являясь, по сути, одним из пусковых механизмов выученной беспомощности, психосоматические расстройства закрепляются под воздействием ее самой, тем самым «замыкая» этот круг, в котором, впоследствии, выявление первичности-вторичности, как выученной беспомощности, так и психосоматического недуга становится сложной диагностической проблемой.

Выученная беспомощность бывает освоена в практике. Этот вид условного инстинкта являет собой иррациональную форму реагирования на ожидание неизбежных неудач.

Российские психологи Д.А. Циринг, Е.В. Веденеева, Е.С. Давыдова и Е.В. Забелина рассматривают два типа выученной беспомощности: ситуативную и личностную (Веденеева, 2009, с. 186-189, Давыдова, 2009; Забелина, 2008; Циринг, 2005, с. 86-95; Циринг, 2005, с. 176-180; Циринг, 2010, с. 27-35).

Е.В. Забелина, Ю.К. Мухаметова, Д.А. Циринг подходят к изучению личностной беспомощности с позиции исследования социально-психологических особенностей личностной беспомощности и самостоятельности, С.А. Сальевой проведено исследование на предмет выявления факторов, детерминирующих формирование симтомокомплекса беспомощности, в том числе родительские стили воспитания и травмирующие события, Ю.В. Яковлева подробно описала структуру и психологическое содержание феномена самостоятельности (Забелина, 2008; Ромек, 2000, с. 218-235; Циринг, 2005, с. 86-95; Яковлева, 2008, с. 161-165).

Существуют исследования, которые доказывают наличие тесной обратной взаимосвязи между феноменом беспомощности и творческой составляющей личности. Это подтверждается тем, что самостоятельность, как правило, соседствует с развитой способностью предлагать уникальные, необычные ответы, отступать от очевидного, общепринятого, мыслить нестандартно. В то же время, наиболее высокие значения по показателю ригидности выявляются у тех людей, в структуре личности которых ярко представлена личностная беспомощность (Веденеева, 2009, с. 186-189, Давыдова, 2009; Забелина, 2008; Яковлева, 2008, с. 161-165; Seligman, 1975, с.223-241).

Г.В. Залевский определяет ригидность как привязанность к ставшему неадекватным способу действия и восприятия или как относительную неспособность изменить действие или отношение при принципиальной возможности и объективной необходимости их изменения. Высокий уровень ригидности у

беспомощных говорит о том, что для них характерна большая затрудненность (вплоть до полной неспособности) изменить намеченную программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации (Залевский, 2007, с.267-280).

Такие понятия как беззащитность, безнадежность, бессилие, безысходность, обреченности, растерянность являются в психологических словарях синонимами «беспомощности». В психологических концепциях упоминание «состояния беспомощности» граничит с такими явлениями как «невротическая тревога», депрессия, пессимизм. В качестве видов беспомощности ряд авторов распознают ситуативную и общую, временную и стабильную, функциональную и личностную, реальную и выученную.

Основоположником концепции выученной беспомощности Мартином Селигманом выученная беспомощность рассматривается как состояние, возникающее в качестве реакции на неподконтрольные для человека события, имеющее тенденцию к генерализации. Причем в качестве одной из наиболее значимых черт этого феномена выделено то, что она формируется в результате опыта, полученного в детстве и подростковом возрасте (Селигман, 2006, с. 318-321).

Исследования, подтверждающие, что формирование выученной беспомощности происходит в определенных условиях в период раннего детства и дает «плоды» на протяжении всех этапах жизни человека, свидетельствует о том, что изучение ее с позиции онтогенетического подхода является вполне обоснованным. Кроме того, поиск путей решения проблемы превенции формирования устойчивого, неизменно отрицательного прогноза собственной деятельности, обесценивания поисковой активности, снижения развития волевой регуляции видится нам достаточно актуальным в контексте обозначенной научной проблемы.

Осознание всеми субъектами жизненного пространства ребенка на протяжении всего периода интенсивного развития (от дошкольного возраста до юношества) значимости сохранения естественного характера течения бытия (со всеми победами, поражениями, неудачами, а главное, принятием ребенка априорно с позитивной стороны) видится нам основанием к построению программы, направленной на решение описанной проблемы.

Особо остро вопрос обозначен в контексте ослабленного здоровья ребенка. В этом случае соматический статус является одним из определяющих факторов, как развития ребенка, так и организации всей социальной, предметной, воспитательно-образовательной среды, которая, к сожалению как показывает практика, чаще бывает ориентирована не на здоровье (как путь к выздоровлению), а на болезнь (как процесс и статус). В данном случае проблема формирования иммунитета является общей и в отношении выученной беспомощности, и в отношении соматического здоровья.

Выученная беспомощность тесно связана с волевым развитием личности, основы которого закладываются в старшем дошкольном возрасте. В этом случае мы можем говорить о наличии специфических особенностей как волевого развития, так и неизменно сопутствующем ему явлению личностной и, как следствие, выученной беспомощности, детерминированной ситуацией болезни ребенка.

Важным фактором, способствующим формированию выученной беспомощности ребенка является родительское отношение. Стереотипизация и фиксация родителей на определенном типе родительского отношения к ребенку (отсутствие ориентации на желания и возможности ребенка в сочетании с гиперпротекцией), неадекватное понимание явлений болезни и здоровья, и, как следствие, специфическое понимание основ соблюдения здорового образа жизни в семье ребенка, приводят к снижению уровня развития всех компонентов волевого действия и формированию выученной беспомощности.

Принимая во внимание то, что выученная беспомощность является сложным образованием, имеющим многофакторную зависимость, очевидна необходимость детального и системного подхода к изучению степени разработанности и истории изучения проблемы данного феномена, а также обоснования целесообразности построения интегрированной модели изучения выученной беспомощности с позиции психосоматического и онтогенетического подходов в рамках культурно-исторической концепции.

Литература

1. *Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г.* Когнитивная терапия депрессии − СПб.: Питер, 2003. − 304 с.

2. *Веденеева Е.В.* Взаимосвязь мотивационного компонента личностной беспомощности и ведущей деятельности на разных возрастных этапах // Вестник Томского государственного университета. − 2009. − № 322. − С. 186-189.

3. *Волкова О.В.* Особенности волевого действия часто болеющих дошкольников. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 304 с. (ISBN 978-3-8433-2536-3)

4. *Давыдова Е.С.* К вопросу исследования особенностей структуры беспомощности-самостоятельности в младшем школьном возрасте с разной степенью ее выраженности // Материалы общероссийской электронной научной конференции на основе Интернет-форума. – Красноярск, 2009. – e-conf.nkras.ru/konferencii/ 2009/ Davydova. pdf.

5. *Джеймс У.* Воля к вере / Сост. Л.В. Блинников, А.П. Поляков, серия «Мыслители XX века» – М.: Республика, 1997. – 431 с.

6. *Джеймс У.* Научные основы психологии – Минск: Харвест, 2003. – 528 с.

7. *Еникеев М.И.* Психологический энциклопедический словарь − М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2006. − 560 с.

8. *Забелина Е.В.* Коммуникативная активность и беспомощность подростков: результаты формирующего эксперимента // Вестник Костром. гос. Ун-та им. Н.А. Некрасова. − 2008. − № 5.

9. *Залевский Г.В.* Личность и фиксированные формы поведения − М.: ИП РАН, 2007. − 336 с.

10. *Логинова И.О.* Психология жизненного самоосуществления – М.: Изд-во СГУ, 2007. – 279 с.

11. *Малкина-Пых И.Г.* Психология поведения жертвы − М.: Экс-мо, 2006. − 1008 с.

12. *Ривман Д.В., Устинов В.С.* Виктимология − СПб.: Юридический центр Пресс, 2000. − 332 с.

13. *Ромек В.Г.* Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана // Журнал практического психолога, №3-4, 2000. С. 218-235.

14. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии − СПб., 2001. − 705 с.

15. *Селигман М.* Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни – М., «София», 2006. - 368 с.

16. *Словарь* практического психолога: сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.

17. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: 2-е изд. - СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. − 860 с.

18. *Циринг Д.А.* Психология выученной беспомощности: Учеб. пособие. − М.: Академия, 2005. − 120 с.

19. *Яковлева Ю.В.* Феномен самостоятельности (на материале юношеского возраста) // Вестник Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. − 2008., № 5. − С. 161-165.

20. *Dweck C., Davidson W., Nelson S., Bradley E.* Sex differences in learned helplessness: The contingencies of evaluative feedback in the classroom and An Experimental Analysis // Developmental Psychology. − 1978. − 14(3). – P. 268-276.

21. *Fincham F. D., Cain K. M.* Learned helplessness in humans: A developmental analysis // Developmental Review − 1986. − 6(4) – P. 301-333.

22. *Haracz J.* Learned helplessness: An experimental model of DST in rats // Biological Psychiatry. − 1988. – 23. – P. 388-396.

23. *Hiroto D.* Locus of control and learned helplessness // Journal of Experimental Psychology. − 1974. – 102. – P. 187-193.

24. *Seligman M.E.P.* Helplessness: On depression, development, and death − San Francisco: Freeman. − 1975.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ САМООРГАНИЗАЦИИ В КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ НА ПРИМЕРЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ, ВОЗНИКАЮЩИХ ПРИ ЭПИЛЕПСИИ

В.В. Волов (Самара, Россия)

В статье представлен анализ психических реакций, наблюдающихся при эпилепсии, не являющихся следствием патологических изменений в форме нарушения или выпадения тех или иных функций, но представляющих собой процесс самоорганизации. Это реакции, возникающие в ответ на пароксизмальную активность головного мозга в форме сигнального аффекта, аффекта устойчивости, психо-эмоциональных блоков и изменения чувственной рефлексии. В комплексе они представляет собой функциональную систему психической самоорганизации (ФСПС), связанную с антиэпилептической защитой.

В современных медицинских исследованиях проводится анализ поражения высших психических функций у больных эпилепсией с разной локализацией очага, но данные носят в основном описательный характер (Bear D., Fedio P., 1977; Brandt J., 1985; Ritaccio A., Devinsky O., 2001). Выявляемые клиницистами отличия ограничиваются определением уровня интеллектуально-мнестического дефекта и выраженности характерологических изменений. Исследования преимущественно направлены на выявление специфики психоорганических нарушений, связанных с поражением отдельных структур мозга, а сами психические изменения, появляющиеся с болезнью, остаются, как правило, вне ракурса научного интереса. Вместе с тем исследование реакций со стороны высшей нервной деятельности, возникающие на фоне эпилептического процесса, представляет большое значение для понимания закономерностей функционирования мозга и психики в экстремальных условиях, к которым, безусловно, относится пароксизмальное состояние. Это необходимо и для выявления компенсаторных и адаптационных возможностей психики как системы, находящейся в условиях вдали от равновесия. Наибольший интерес в этом отношении представляют изменения в эмоциональной сфере больных эпилепсией.

В клинической картине эпилепсии наблюдаются эмоциональные изменения, которые зачастую обусловлены органическими повреждениями лимбической системы и височной области (Fedio P., 1977; Brandt J., 1985; Ritaccio A., Devinsky O., 2001). Повреждения других образований, приводящих к тем же нарушениям, специалисты рассматривают как последствия изменения общемозговой нейродинамики. Имеет значение также природа эпилептического очага и проводимого противосудорожного лечения.

Отдельные психо-эмоциональные расстройства неорганического происхождения расцениваются как следствие фрустраций больного. Они обусловлены отчуждением, социальными ограничениями, психологическими и соматическими страданиями, т.е. как реакция личности на болезнь (Pugas M., 1974; Болдырев А.И., 1979; Вассерман Л.И., 2001; Киссин М.Я., 2007). Среди психологических факторов, проявляющихся в психо-эмоциональном состоянии больных эпилепсией, также выделяется роль межличностных отношений в их семье (Г.Б. Абрамович, 1965; В.К. Каубши, 1972; И.Д. Игнатьева, 1981). Возникающие на этой почве негативные переживания, депрессивные реакции нередко провоцируют вторичные нарушения психической деятельности.

В картине изменений эмоционального реагирования клиницисты отмечают появление агрессивности, возбудимости, раздражительности, склонности к накоплению и дальнейшей разрядки грубого аффекта. Аффективные нарушения проявляются в виде предвестников припадка; в форме пароксизмов, как звено эпилептического комплекса или как эквивалент приступа; в постпароксизмальный период; в межпароксизмальный период, в структуре характерологических отклонений; в течение острых, затяжных и хронических эпи-психозов как вторичные расстройства.

Сегодня на борьбу именно с вторичными расстройствами, с привнесением личностного фактора ориентированы общемедицинские концепции реабилитации больных эпилепсией (Кабанов М.М., 1978; Вассерман Л.И., 2001). Это, безусловно, прогрессивный шаг в сторону гуманизации в отношении к больным эпилепсией. Однако в то же время данная тенденция свидетельствует об ограниченном восприятии психических реакций либо только как симптомов болезни, либо как психологических реакций на нее. Вместе с тем известно, что ряд аффективных расстройств, наблюдающихся в клинике эпилепсии, не

обнаруживают ни органической основы, ни очевидных социальных или психологических детерминант. Прежде всего, это тревога в структуре ауры и эпилептических эквивалентов, дистимия и дисфория в различные клинические периоды заболевания (перед приступом). Наиболее распространенными эмоциональными изменениями, имеющими большое клиническое значение, являются дисфории, которые расценивают как «психический эквивалент припадков». Роль также как и клиническое значение указанных симптомов в патогенезе эпилепсии пока не выяснена.

Согласно мнению отдельных специалистов эмоциональный фон при эпилепсии не поддается психокоррекции, что дает основание ставить вопрос об их наследственном характере. Однако, по нашему мнению, данное предположение является необоснованным. Прежде всего, потому, что эпилепсия может возникать не только на почве наследственной предрасположенности, но и вследствие черепно-мозговых травм, интоксикаций, ряда аутоиммунных заболеваний, развития опухолей мозга и по многим другим причинам.

Психические реакции, возникающие в развитии симптоматических форм эпилепсии, сопровождают пароксизмальные расстройства, являются обратимыми, точнее функциональными перестройками. При генуинной эпилепсии по данным отечественных исследователей психические изменения, обусловленные болезнью, отражаются в чертах характера и личностных особенностях, стабильно проявляясь в поведении и деятельности (Биниауришвили Р.Г., 1985). Вместе с тем вопрос об эпилептическом характере и тем более об изменении личности по эпилептическому типу считаем некорректным и несостоятельным. Полемика связана с методологической путаницей в психиатрии и медицине. Так, в литературе при описании больных эпилепсией как синонимы употребляется термин «личность», «характер» и даже «темперамент». Это во многом обусловлено практической направленностью психиатрической и неврологической диагностики: врачам необходимо выявить нарушения, имеющие клиническое значение.

Действительно, имеет место акцентуация отдельных черт характера, появляется общепсихическая ригидность и склонность к аффективному реагированию; наблюдаются вторичные реакции личности на болезнь и социальную фрустрацию, обусловленную болезнью. Достоверно можно выделить наличие эмоциональных реакций с преобладанием агрессивных тенденций. Относительно собственно психологических изменений при эпилепсии выделяют появление эмоциональных реакций, имеющих специфическую окраску, с преобладанием негативных и агрессивных тенденций, отражающихся не только на состоянии больного, но оказывающих влияние на функциональную активность мозга.

Таким образом, правильно говорить о заострении и закреплении тех характерологических особенностях, которые были до возникновения болезни. Это в полной мере касается и генуинной формы. Ключевым же аспектом, по нашему мнению, является эмоциональное состояние, возникающее у больного эпилепсией и закрепляющееся в моделях поведенческого реагирования, с обострением ранее имеющихся родственных данному состоянию черт. По нашему мнению, определение роли специфических психо-эмоциональных сдвигов откроет путь к пониманию тех психических процессов, что происходят вследствие эпилептизации головного мозга.

Итак, согласно нашим представлениям, психические изменения, происходящие при эпилепсии, представляют собой комплекс разнородных реакций, протекающих на разных уровнях: 1) социально-психологическом, 2) психическом, 3) психотическом и 4) психоорганическом. То есть имеет место иерархия психических изменений при эпилепсии. Часть изменений специфичны, например, склонность к аффективным реакциям, вязкость мышления. Другие являются неспецифическими, отражая лишь органический характер протекающего патологического процесса, например, замедление ВПФ, тотальное снижение памяти и пр. Необходимо также учитывать, что часть психо-эмоциональных изменений является прямым следствием эпилепсии, другие сопровождают протекание болезни как реакция личности на нее, третьи являются проявлением самоорганизационных процессов.

О значительной роли психогенного фактора свидетельствует и возможность «психогенеза» данной болезни – развития эпилепсии вследствие тяжелых психических потрясений или психологических травм. При этом чаще специалисты трактуют значение психогенного фактора как своего рода пускового механизма в развитии т.н. рефлекторной эпилепсии, либо запуске пароксизмальной симптоматики.

Особую роль в патогенезе эпилепсии исследователи придают аффективным нарушениям, прежде всего имеющим тенденцию к хронизации (Краснушкин М.Б., 1960). Согласно данным отечественных и зарубежных клиницистов, нарушения эмоциональной сферы препятствуют полноценному восстановле-

нию больных эпилепсией (Максутова, Фрешер В., 1998). Данная традиционная позиция клиницистов, по нашему мнению, не является в полной мере обоснованной. Мы придерживаемся обратной точки зрения. В действительности необходима всесторонняя клинико-психологическая оценка их места в структуре болезни, особенно динамики, а также взаимоотношений с кругом собственно пароксизмальных расстройств.

Необходимость глубокого изучения эмоциональных изменений, возникающих на фоне болезни, продиктовано замеченной специалистами связью данных реакций со снижением пароксизмальной активности головного мозга (Болдырев А.И., 1971, 1990). Так, например, известно, что развитие дисфорических и дистимических реакций наблюдается в период отсутствия патологической активности. Это касается и эпилептических психозов, которые как бы исключают неврологическую симптоматику. В литературе описаны т.н. психотические формы эпилепсии, при которой вообще не наблюдается припадков. Однако традиционно любые психические отклонения, наблюдаемые в клинике, однозначно относят к признакам патологии и подвергаются «лечению». Вместе с тем их роль совершенно не раскрыта. Учитывая «противопароксизмальный» эффект, а также установленную терапевтическую эффективность гипнотических техник на больных эпилепсией, есть все основания говорить о стабилизирующем действии определенных состояний психики, достигающих временной устойчивости и функционального равновесия мозговой активности. Такие явления предложено обозначить как функциональные системы психической самоорганизации (Волов В.В., 2006). Учитывая естественный характер возникновения таких систем их можно обозначить как натуральные (в терминологии Анохина).

В связи с вышесказанным есть все основания предполагать, что выявление специфики психо-эмоциональных изменений позволит открыть новые представления о психических звеньях функциональных систем адаптации при эпилепсии.

Термин функциональная система, заимствованный из трудов академика П.К. Анохина, подразумевает наличие функциональных взаимосвязанных и содействующих звеньев, включенных в процесс достижения устойчивости психики и ее равновесного состояния как приспособительного эффекта (результат действия). Звенья этих систем представляют собой определенные психические процессы и состояния. В свое время А.Р. Лурия, впервые с успехом внедривший современную методологию психологии Л.С. Выготского в исследовании мозговой организации высших психических функций, не стал при этом использовать его же термин «психологическая система». И не случайно, ведь при этом сразу ограничивается методологическое поле только психологическим ракурсом. Поэтому классик нейропсихологии на пути к созданию теории системной динамической локализации ВПФ опирался на психофизиологическое понятие «функциональная система», позволяющее сопоставлять на методологическом уровне цитологические, гистологические, анатомо-физиологические, неврологические и психические явления.

Рассматриваемое в настоящей работе понятие ФСПС включает психологические системы, связанные с достижением устойчивого психического состояния в условиях пароксизмального мозга. Применение данного понятия позволяет также соотносить особенности психологических систем, связанных с процессами самоорганизации, с мозговыми изменениями, происходящими на фоне эпилептической активности.

В последние годы ведущий невролог страны, В.А. Карлов, особое внимание в своих работах по исследованию эпилептического процесса уделяет феномену антиэпилептической системы (АЭС), возникающей в противовес т.н. эпилептической системе (ЭС). Ученый показывает, как образуются очаги антиэпилептической защиты в форме активности целого ряда мозговых образований, направленных на нивелирование очагов пароксизмальности. Так развиваются знания о мозговых механизмах самоорганизации пароксизмального мозга.

По мнению отечественных классиков неврологии прошлого столетия – Н.В. Краинского (1895), И.Ф. Случаевского (1957), А.Г. Иванова-Смоленского (1974) – припадок при эпилепсии одновременно имеет и защитное значение, и патогенное влияние. Защитное действие заключается в снятии системных нейродинамических рецидивов у больных. Во многом данный эффект можно трактовать как своеобразную «перезагрузку». Патогенность припадка проявляется в декомпенсации, и выявляется с тех пор, как они по структуре и частоте приобретают необычную тяжесть (т.е. новое качество).

В соответствие с данной гипотезой психические изменения, по аналогии, представляют собой не только нарушения психической деятельности вследствие органического сбоя, но и реакции, направленные на восстановление утраченного баланса.

Таким образом, идеи самоорганизации в системе знаний о высшей нервной деятельности в неврологии были высказаны задолго до появления аналогичных изысканий в области психологии (хотя и не получили своевременного признания и понимания). И, по всей видимости, неслучайно, что эти прогрессивные идеи были рождены на ниве исследований именно в области эпилепсии.

При всем многообразии психических изменений специалисты сходятся в едином мнении о том, что их появление при эпилепсии есть результат взаимодействия «здоровых требований среды» и «биологических потребностей болезни». В настоящее время доминирует полифакторный подход в решении вопроса о детерминации психических особенностей при эпилепсии, по сути, уводящий этот самый проблемный вопрос от разрешения. Само по себе только определение разрозненных факторов не может привести исследователя к раскрытию причинно-следственных связей в последовательном и закономерном появлении психических изменений в процессе болезни. Системный же подход позволит определить не только отдельные звенья самоорганизационной системы, но и выявить ее структурную организацию и механизмы.

Принципиально новым положением об эмоциональных изменениях и реакциях при эпилепсии является авторская гипотеза об их адаптационном эффекте. В эксперименте данный эффект был отмечен при выполнении тестов, а также по психофизиологическим показателям активности мозга. Было отмечено, что появление эмоционального напряжения и негативных чувств оказывают мобилизующее действие на работоспособность больных. Подобные эффекты были отмечены и при ретроспективном анализе динамики клинических изменений. Так, усиление аффективных состояний наблюдается непосредственно перед приступом и сразу после него. В связи с этим фактом возникло предположение о стабилизирующем эффекте: длительные монотонные эмоции способствуют установлению психического «равновесия». Эмоциональное состояние, с которым связан эффект функционального баланса, было названо аффектом устойчивости. Данный эффект может быть объяснен с сугубо психологических позиций: негативные эмоции по своему характеру способны поддерживаться длительное время. Кроме того, негативные аффективные реакции имеют последействие, и разрядка наступает с отсрочкой во времени.

В основу настоящего исследования была поставлена цель выявления ФСПС в структуре антиэпилептической защиты мозга. Подразумевается, что психика как система, стремясь к устойчивости, вторично по механизму обратной связи способствует нормализации состояния мозга. Этот эффект возникает благодаря механизму «качели»: в мозге на функциональном уровне развивается пароксизмальная активность, в то же время в психике возникают противоположные тенденции – общепсихическая ригидность. В результате достигается баланс. Но главное, данная функциональная связь закрепляется на психофизиологическом уровне, когда реакции психики, например, в форме предвестников, отражаются на мозговой активности, запуская т.н. антиэпилептическую систему. Нас интересуют звенья, психологические системы и процессы, возникающие в рамках ФСПС, составляющие данный механизм. Предположительно, в основе лежит хронический негативный аффект (аффект устойчивости), поддерживающий неизменное состояние и являющийся частью аффективного комплекса, включающего также психо-эмоциональные блоки и изменение чувственной рефлексии.

Во время пароксизмального кризиса теряется не только устойчивость и единство психической деятельности, но также искажается восприятие внутренних и внешних сигналов. Следствием становится формирование ригидности в сфере восприятия и ощущений, вторично ограничивающих сферу перцепции (изменение в работе т.н. информационного фильтра), но уже не в силу патологических причин, а в соответствие с целью недопущения искаженной информации. Ограничение чувственного восприятия, связанное с феноменом чувственной рефлексии, информирует о наличии психо-эмоциональных блоков, т.н. зонах отчуждения – области изоляции аффекта, т.е. об организации ФСПС и одновременно создают условия для аффекта устойчивости. В условиях пароксизмального мозга формируются новые психологические системы, направленные на сохранение психического баланса на основе изменения системы отражения. Они закрепляются на рефлекторном уровне и кодируют на образно-символическом уровне самоорганизационные процессы, в частности запуск аффективного комплекса. Постепенно развиваясь на фоне пароксизмальной активности, ФСПС включаются в систему антиэпилептической защиты, закрепляются и становятся сигнализаторами надвигающегося пароксизма (сигнальный аффект). Есть основание полагать, что формирование базового аффекта, а, значит, и аффективного комплекса в целом также происходит в процессе раскрытия данного образно-символического блока.

Итак, подводя итог предварительному анализу по организации функциональных систем психической самоорганизации при эпилепсии, можно отметить следующее. Системообразующим фактором здесь является приспособительный эффект, связанный с достижением функционального баланса и запуска антиэпилептической системы. Аффект устойчивости одновременно представляет собой и акцептор результата действия, и сам результат действия. Сигнальный аффект реализует функцию активизации ФСПС, связанную с актуализацией матриц памяти (паттернов прошлых результатов действия). Изменение чувственной рефлексии создает условие для аффекта устойчивости, формируя аффективные блоки. И, наконец, образно-символический уровень ФСПС обеспечивает реализацию функции обратной связи для координации результата действия.

Литература

1. *Анохин, П.К.* Узловые вопросы теории функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
2. *Волов В.В.* Специфика психических изменений при эпилепсии и эпилептоформных расстройствах // Известия самарского научного центра РАН. Специальный выпуск. Актуальные проблемы психологии. Самара, 2006. – с.41-46
3. *Волов В.В.* Методология функциональных систем психической самоорганизации // Известия самарского научного центра РАН. Специальный выпуск. Актуальные проблемы психологии. Самара, 2008. – с. 44-48.

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ОЖИРЕНИИ

С.В. Галанин (Томск, Россия)

На сегодняшний день в мире существует актуальная проблема, которая имеет большое медико-социальное и психологическое значение, это ожирение в подростковом и детском возрасте. С медицинской точки зрения, ожирение относится к числу наиболее распространенных хронических заболеваний и характеризуется избыточным накоплением жировой ткани в организме. К тому же избыточной массе почти всегда сопутствуют тяжелые заболевания, которые возникают гораздо чаще, чем у людей с нормальным весом. Тем не менее, соматические последствия ожирения в подростковом и детском возрасте менее очевидны, чем психологические проблемы, с которыми сталкиваются пациенты с избыточной массой тела. В данном случае речь идет о формировании целого ряда психологических комплексов и проблем, которые могут являться причиной их психологического дискомфорта, негативных аспектов в развитии личности и дальнейшей жизни. Кроме того, отношение окружающих, особенно сверстников, к тучному ребенку часто причиняет ущерб его психическому здоровью. Таким образом, психологическая профилактика и успешное лечение ожирения в детском возрасте является залогом здоровья взрослого населения.

Несмотря на то, что ожирение относят к факторам риска развития многих хронических болезней, это заболевание является одним из наименее контролируемых заболеваний в мире и распространенность его продолжает увеличиваться (Бунина Е.М.2001, Вознесенская Т.Г.2001, Коростылева И.С2001).

Данные медицинской литературы и наши исследования свидетельствуют о значительных нарушениях в психической сфере исследуемой категории пациентов, которые оказывают выраженное влияние на течение заболевания (Дедов И.И2004, Мельниченко Г.А. 2004).

Многочисленные психологические исследования показали, что к тучным людям в обществе относятся весьма негативно: таких людей считают ленивыми, безвольными, распущенными (Вознесенская Т.Г. 1987, Дорожевец А.Н. 1987).Основной причиной подобного отношения является непонимание того, что ожирение – это не лень, не прихоть, а болезнь. Следует отметить, что большинство людей с избыточным весом находятся в состоянии хронического стресса, что порождает эмоционально-аффективные и психовегетативные расстройства, снижает их самооценку, нарушает и ограничивает социальные контакты. Эмоционально-личностные расстройства у больных ожирением могут выражаться в виде тревожно-депрессивных, депрессивных, а также ипохондрических синдромов. Изменения в психической сфере сочетаются с нарушениями сна, психовегетативными синдромами и хроническими болевыми синдромами. По данным современных литературных источников более чем у 1/3 больных ожирением наблюдаются вегетативные пароксизмы, которые называют паническими атаками (Вознесенская Т.Г., Рыльцова Г.А.1994).

В панических атаках преобладают вегетативные симптомы симпатоадреналового характера. Интересным фактом, является то, что алгические синдромы связаны не столько с повышенным весом, сколько с психологическими причинами – это хронические головные боли, хронические боли в спине, психогенные кардиалгии. Также следует заметить, что в основе повышенного аппетита у таких пациентов, чаще всего лежит скрытая депрессия, а еда становится единственным источником положительных эмоций.

В терапии ожирения выделяют два основных аспекта, это инициирование потери массы тела за счет изменения пищевого поведения и повышения физической активности, а также поддержание достигнутого эффекта (Малявская С.И., Дворяшина И.В., Терновская В.А. 2004).

Поэтому, кроме редуцированной диеты в реабилитации детей и подростков с ожирением необходим комплексный медико-психологический подход с воздействием на различные патогенетические механизмы заболевания, психику пациента с формированием мотивации к лечению.

Научно-исследовательская работа проводилось на базе детского отделения Томского НИИ курортологии и физиотерапии. В исследовании приняли участие 30 детей и подростков с диагнозом ожирение первой степени в возрасте от 9 до 14 лет. Критериями включения в экспериментальную группу служили: возраст детей от 9 до 14 лет, индекс массы тела более 95 процентили, подписание согласия на лечение родителей и согласие ребенка. Критериями исключения из группы считали вторичное ожирение, отказ

ребенка или родителей от обследования и лечения, индекс массы тела менее 85 процентили, а также наличие острых или обостренных хронических заболеваний.

В процессе работы нами использовались как клинические, так и психологические методы исследования. Оценка индекса массы тела проводилась, согласно номограммам индекса массы тела (соотношение линейного роста к массе тела) для мальчиков и девочек. Масса тела в пределах 85-95 процентили оценивалась как избыточная, свыше 95 процентили – как ожирение. Также регистрировались следующие физиологические показатели: уровень гликемии, липидный спектр крови и артериальное давление. Все пациенты получали лечение, включающее режим, диету № 8, разгрузочные дни 2 раза в неделю, физические упражнения, физиопроцедуры и массаж.

В контексте нашей работы мы посчитали необходимым исследовать эмоционально-личностную сферу исследуемых пациентов. Нами был использован проективный метод цветовых выборов Лютера (МЦВ). Данная методика позволяет получить количественную оценку ряда параметров личности, уровня стресса и психоэмоционального напряжения в виде интерпретационных коэффициентов. Так же мы использовали методику Спилбергера-Ханина для определения уровня личностной и ситуативной тревожности.

В течение 24 дней, пока дети и подростки находились на стационарном лечении, с ними проводились индивидуальные и групповые психокоррекционные занятия направленные на снижение уровня стресса, психоэмоционального напряжения, ситуативной тревожности, а также направленные на формирование мотивации изменения пищевого поведения, после чего все исследуемые показатели повторно регистрировались. Для сравнения нами была выделена «контрольная группа» в количестве 10 человек, в которую входили дети и подростки с вышеуказанным заболеванием, аналогичной возрастной категории, получающие симптоматическое медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, но без элементов психотерапии и психокоррекции.

Все результаты, полученные в процессе исследования, обрабатывались стандартными методами математического анализа из пакета статистических программ Statistics.

Результаты исследования: анализ коэффициентов проективной методики Люшера показал, что в начале исследования дети и подростки экспериментальной и контрольной группы практически не имеют различий по регистрируемым параметрам и характеризуются высокими показателями уровня стресса, высокой психоэмоциональной напряженностью и достаточно низкой работоспособностью. Средние значения этих коэффициентов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения интерпретационных коэффициентов метода цветовых выборов М. Люшера у детей и подростков страдающих ожирением. Контрольная группа (КГ, n=10), экспериментальная группа (ЭГ, n=30)

ПОКАЗАТЕЛИ	КГ		ЭГ	
	СРЕДНЕЕ	ошибка среднего	СРЕДНЕЕ	ошибка среднего
ГЕТЕРОНОМНОСТЬ	2,3	2,6	2,6	2,6
КОНЦЕНТРИЧНОСТЬ	1,8	2,7	1,2	2,7
ВЕГЕТАТИВНЫЙ БАЛАНС	5,2	2,6	5,0	2,4
РАБОТОСПОСОБНОСТЬ	9,8	2,2	9,4	0,6
УРОВЕНЬ СТРЕССА	20,1	2,7	19,9	2,9
УСТОЙЧИВОСТЬ К СТРЕССУ	3,8	2,6	3,9	2,5
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ	17,6	2,4	17,3	2,5

Также респонденты обеих групп имели высокие значения личностной и ситуативной тревожности, определяемые по методике Спилбергера-Ханина (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения личностной и ситуативной тревожности по методике Спилбергера-Ханина. Контрольная группа (КГ, n=10), экспериментальная группа (ЭГ, n=30)

ПОКАЗАТЕЛИ	КГ		ЭГ	
	СРЕДНЕЕ	ошибка среднего	СРЕДНЕЕ	ошибка среднего
ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ	49,3	8,6	48,9	8,4
СИТУАТИВНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ	46,3	6,0	39,4	8,3

Как видно из таблицы, дети контрольной группы имели более низкие показатели ситуативной тревожности, но, тем не менее, достоверных различий между исследуемыми группами выявлено не было.

Наблюдение за поведением детей в отделении показало, что дети и подростки с диагнозом ожирение склонны к плаксивости, вспыльчивости, к резкой перемене настроения в худшую сторону, а также неадекватным реакциям на действия окружающих (проявление агрессивных форм поведения).

Как уже упоминалось выше, на протяжении всего периода госпитализации с пациентами экспериментальной группы проводились групповые и индивидуальные коррекционные занятия с элементами поведенческой терапии и игротерапии, после чего была проведена повторная диагностика.

Результаты повторного исследования показали, что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой достоверно снизился уровень стресса, ситуативная тревожность, а также повысилась работоспособность респондентов. Вместе с тем психоэмоциональная напряженность осталась практически неизменной (табл. 3). Мы склонны объяснять это двумя факторами. Во-первых, большинство детей исследуемых групп приезжие, и соответственно, сказывается долговременное отсутствие родителей. Во-вторых, за время нахождения на курортно-санаторном лечении у детей и подростков формируются определенные личные взаимоотношения, личные симпатии, находятся новые друзья, которые их понимают, но сезон заканчивается, приходится расставаться, что негативным образом и может сказываться на психоэмоциональное состояние детей.

Таблица 3

Динамика исследуемых показателей у детей и подростков страдающих ожирением. Контрольная группа (КГ, n=10), экспериментальная группа (ЭГ, n=30; p<0,05)

ПОКАЗАТЕЛИ	КГ		ЭГ	
	В начале исследования	В конце исследования	В начале исследования	В конце исследования
РАБОТОСПОСОБНОСТЬ	9,8	9,4	9,4	12,9
УРОВЕНЬ СТРЕССА	20,1	20,0	19,9	14,2
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ	17,6	17,9	17,3	17,1
СИТУАТИВНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ	46,3	46,1	39,4	34,2

Повторное медицинское обследование после проведенного комплексного лечения показало, что у 60% детей и подростков экспериментальной группы отмечалось снижение массы тела в среднем на 2,4 кг, у 13,3% на 1,2 кг, у 16,6% масса тела не изменилась, а у 10% увеличилась на 0,40 кг (в контрольной группе только у 15% детей масса тела снизилась на 1,1 кг, у 85% детей вес остался неизменным). Важно отметить, что снижение массы тела у данной категории пациентов сопровождалось нормализацией углеводного и липидного обмена, а также снижением повышенного артериального давления до нормативных значений данного возраста.

Проведенное нами исследование показало, что психологическая коррекция является важнейшим элементом психологической помощи детям и подросткам, страдающим ожирением. Опыт собственных исследований и практической работы показывает, что правильно подобранные методы психологической помощи с учетом индивидуально-психологических особенностей больных оказывает положительное влияние не только на динамику протекания заболевания, но и на динамику их личностного развития. Мы считаем, что психологическую помощь детям и подросткам с данным диагнозом нужно рассматривать как сложную систему реабилитационных воздействий, в основе которых лежат смягчение эмоционального дискомфорта, повышение их активности и самостоятельности, устранение вторичных личностных реакций, таких как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и др., обусловленных эмоциональными нарушениями. Также важным этапом работы с этими детьми является коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование эмоциональной устойчивости, саморегуляции и мотивации к лечению.

Мы полагаем, что психологическая коррекция детей и подростков с ожирением должна носить комплексный, систематический и целенаправленный характер. Только при соблюдении всех вышеперечисленных принципов возможно достижение максимальных результатов в коррекции имеющихся у ребенка соматических и психологических отклонений.

Литература

1. *Бунина Е.М., Вознесенская Т.Г., Коростылева И.С.* Лечение первичного ожирения ДДГ в сочетании с психотерапией // Невропатология и психиатрия. 2001. № 12 - С. 37-42.

2. *Вознесенская Т.Г., Вахмистров А.В.* Клинико-психологический анализ нарушений пищевого поведения при ожирении // Невропатология и психиатрия. 2001. № 12 - С.19-24.

3. *Вознесенская Т.Г., Дорожевец А.Н.* Роль особенностей личности в патогенезе церебрального ожирения // Советская медицина. 1987. № 3 - С. 28-34.

4. *Вознесенская Т.Г., Рыльцова Г.А.* Психологические и биологические аспекты нарушений пищевого поведения // Психиатрия и медицинская психология. 1994. № 1 - С. 29-37.

5. *Ожирение.* Этиология, патогенез, клинические аспекты. // Руководство для врачей. Под редакцией Дедова И.И., Мельниченко Г.А. Москва. 2004.-201с.

6. *Малявская С.И., Дворяшина И.В., Терновская В.А.* Метаболический инсулинрезистентный синдром: диагностика, клиническое значение, педиатрические аспекты. Архангельск. 2004. – 97с.

СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ – ИНОЕ ВИДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРИРОДНОГО ФЕНОМЕНА

В.П. Герасимов (Омск, Россия)

В психологической науке давно сложилась ситуация, когда психическое рассматривается не только в своей принадлежности человеку, но и как особенное свойство всего живого. В этом случае возник целый спектр проблем, Это, во-первых, проблема – где начинается психика, любая ли форма существования живой материи обладает ею.

Вторая проблема, которая возникает в процессе анализа феноменологии и онтологии психического – содержание психического. Она, эта проблема, существует как проблема суверенности психического или его принадлежности определенным формам живого. Тезис, объясняющий психическое как, с одной стороны, свойство живого существа, а с другой, как форму его осуществления прочно утвердился в современной психологии. Однако с ним произошла достаточно странная метаморфоза. Несмотря на утверждение, выдвинутое еще С.Л.Рубинштейном о том, что психическое – это «… продукт и зависимый компонент органической жизни человека, и, с другой, отражение его внешнего мира» (Рубинштейн С.Л.,1998. С. 11), психология была и до настоящего времени остается «психологией психики» психики, которая изучается вне её носителя, отдельно от него (В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев, 1998),

Как ни странно, но такая парадигмальная раздвоенность отнюдь не снимает проблему человека, она меняет её, делая момент адаптации основным смыслом активности человека, основным его индивидным качеством, порождая все больший и больший ряд форм реализации этой адаптивности, превращая их в его собственные, в человеческие сущности. В потоке такой дифференциации человек представляется в природной, культурной, социальной, духовной, а в последнее время и в духовно-религиозной ипостаси, оставаясь все же в рамках одного из аспектов своего существования, может быть за исключением последнего из них духовно-религиозного, когда человек рассматривается как созданный по образу и подобию Бога. В этом случае хотя бы задана безграничная ограниченность.

Однако в психологической науке возникает смутное ощущение того, что так не должно или не может быть, что разрешимость проблемы психического кроется в ином подходе, например, в необходимости «антропоцентризма» (В.И.Солободчиков и Е.И.Исаев, 1998), или в рамках подхода к человеку как субъекту (А.В.Брушлинский, 1991), или в контексте теории психологических систем (В.Е.Клочко, 1996). В этих, иных подходах к проблеме основной тезис состоит в изначальности самого субъекта, осуществляющегося в его субъективных и субъектных проявлениях. Однако это отнюдь не обозначает, что проблему можно решить только провозглашением S → O отношений человека и внешнего мира. Этого мало. Это не только провозглашение субъективности в качестве основного сущностного свойства человека. Этого тоже мало. Важно превратить этот тезис из аксиомы в теорему и попытаться доказать, что такая позиция имеет определенную логику. Для этого необходимо конкретизировать подобный антропоцентризм в парадигмальную позицию, содержанием которой может быть представление о человеке как о синергетической системе и тем самым превратить психологическую антропологию в антропологию синергетическую. Такое право нам дает многообразие методологических подходов к проблеме человека, существующее в современной науке.

Уточнение «синергетическая антропология» представляется нам достаточно важным потому, что именно синергетические системы в отличие от технических или кибернетических систем наделены свойством самоорганизации. Именно самоорганизация обеспечивает возникновение структурно-уровневого строения самой системы. Суть данного постулата заключается в признании того, что энергетические влияния внесистемного пространства есть лишь необходимое, но не достаточное условие для существования системы. Сама система и конфигурация её свойств определяются валентными отношениями между входящими в неё элементами. Этот постулат имеет важные последствия для понимания процессов и содержания трансцендентальности и суверенности систем, в том числе, и суверенности человека. Благодаря наличию процесса самоорганизации, синергетическая система суверенна по отношению к внесистемному пространству. Однако важно учитывать и то, что наличие системы меняет конфигурацию и свойства

внесистемного пространства, порождая момент соприсутствия или в случае с человеком со-бытия между системой и внесистемным пространством, между человеком и окружающим миром, в том числе и в диаде «человек-человек».

Если это так, то отпадает необходимость, во-первых, в провозглашении человека существом социальным, коль он появляется в социуме, и, в этом смысле, прав А.В.Брушлинский (1991), провозглашая недизъюнктивный подход к проблеме развития человека.. Одновременно с этим принцип со-бытийности обозначает сопричастность субъекта к тем процессам, которые происходят вокруг него. Кроме того, способность к самоорганизации снимает необходимость провозглашать человека суверенным по отношению к влияниям общества, а это обозначает, например, что поведение субъекта определяется не только и не столько содержанием жизненной ситуации, сколько «суммой внутренних условий», которые характеризуют человека здесь и сейчас, причем как человека готового измениться, стать иным. Это свойство создает возможность для него быть субъективным, способным переживать и воплощать субъективное отношение к собственному прошлому, к настоящему или будущему.

Суверенность обеспечивает системе возможность отличаться от внесистемного пространства, иметь свои границы. Это свойство существует как способность человека произвольно, в относительном отрыве от обстоятельств строить свое поведения, преобразовывая эти обстоятельства, это то, что часто называют надситуативным поведением. В этой связи в контексте синергетической антропологии недостаточно постулировать социальную обусловленность человека и его личностных качеств, недостаточно и неточно определять процесс социализации как момент приспособления человека к требованиям социума, как момент адаптации к ним. Важно понимать, что процесс социализации – это порождение самим субъектом внутренней модели социального окружения, это результат диалога общественного сознания и сознания индивидуального, субъективного. В этой связи сознание как видовое свойство человека становится, с одной стороны, фактором, определяющим содержание и момент его суверенности. С другой стороны, сознание, его содержательные аспекты определяются суверенностью системы.

Если рассматривать человека как синергетическую систему, то следует ввести еще одно уточнение - он должен быть отнесен к категории живых систем, т.е. систем, которые активно стремятся к сохранению своей целостности или неравновесности, если в терминологии синергетики. Такое уточнение обеспечивает описание психики как информационного взаимодействия человека с внесистемным пространством и, одновременно, становится условием для объяснения субъективности психического отражения, т.е. его Я-отнесенности, которая превращает психику из отражающей в порождающую, о чем писал еще Л.С.Выготский (2000).

В связи с тем, что живые системы стремятся к сохранению своей целостности и неравновесности, самоорганизация как свойство у таких систем превращается в самодетерминацию, которая, в свою очередь распадается у человека на процесс самоактуализации и самореализации. Эти процессы по своему общему содержанию есть осуществление субъектом свободы выбора и самооценки такого выбора.

Самоактуализация в таком контексте, в отличие от её понимания в экзистенциальной психологии, выступает как не вполне осознаваемый субъектом или вполне осознанный выбор им того, что для него актуально. Причем, даже в тех случаях, когда активность человека направлена на удовлетворение потребностей других людей, в основе такой активности лежит не всегда осознаваемое стремление удовлетворить собственные потребности. Процесс самоактуализации предшествует процессу самореализации. Это как бы предварительный этап, заключающийся в выборе того, что актуально, оценка того, что произойдет, если субъект приступит к реализации актуального, того, чем он станет в конечном итоге. Понятно, что в этом случае возникает проблема осуществления такого выбора, а через это и смутно очерченная проблема смыслов и ценностей.

Самореализация же, как процесс существует: 1) как выбор субъектом момента осуществление того, что представляется для него актуальным; 2) как реализация вполне определенных способов достижения желаемого; 3) как осуществление субъектом самого себя, когда способы самореализации и получаемые при этом результаты, осознаются субъектом в их Я-отнесенности и, таким образом, любая активность человека либо осознается им как Я-презентация, либо всё, что получилось, представляется в его сознании как влияние ситуации, которое невозможно было избежать. В этом случае возникает реакция: «Я не виноват, виноваты обстоятельства, в которые я попал», т.е. все равно и здесь, в мироощущении человека присутствует его Я, Я- отнесенность; 4) наличие аттрактора как конечного момента развития системы человеком

осознается как судьба, но одновременно, хотя бы «задним числом» как множественность возможных исходов его самоосуществления. Отсюда возникает особый переход, который не учитывают в экзистенциальной психологии, когда человек полагается обреченным на самореализацию. Этот переход состоит в том, что дилемма «быть или не быть» обозначает движение от того, что во мне есть (чем я мог бы быть), к тому, в чем я воплотился, чем я стал. Причем, то чем я стал, зависит от моего выбора, как осуществление свободы. В этом случае гамлетовский вопрос «быть или не быть» превращается в переход от «быть», от того, чем я вообще могу быть, к «стать» – кем я стану, в конце концов, сделав свободный и произвольный выбор.

В синергетике считается, что развитие системы определяется особым рядом факторов, которые носят название «параметры порядка» и обеспечивают траекторию осуществления движения системы к некоторому устойчивому неравновесному состоянию, который называется «аттрактор». Наличие «странного аттрактора», который существует как некоторая область возможных состояний системы для человека обозначает присутствие необходимости выбора субъектом путей своего осуществления и, следовательно, необходимость критериев такого выбора. Критерии выбора обеспечиваются, существующей у человека способностью работать в режиме гомеостаза, гомеореза и гетеростаза, когда у него имеется, во-первых, возможность соотносить свое поведение с характеристиками жизненной ситуации (гомеостаз); во-вторых, осуществлять себя иного в контексте возникших или возникающих в процессе развития новообразований (гомеорез); в-третьих, взаимодействовать с внесистемным пространством, в том числе и с другими людьми, ограничивая вероятия своего осуществления рамками тех ценностей и норм, которые человек сам и произвел в виде превращенных форм сознания (гетеростаз). В этой связи синергетическая антропология – это не только наука о ценностях или смыслах, составляющих определенную область существования духовности, но наука о производстве их, о процессах субъективации этих ценностей, становления данных психологических феноменов как превращенных форм сознания. Следовательно, особенно с учетом способности системы к суверенизации, важно не только постулировать влияние на поведение субъекта сложившегося у него «многомерного мира» или «образа мира», но и видеть своеобразие, субъективную заданность поименованного психологического феномена, как бы он в науке не назывался.

Свойства и поведение системы определяются особым её качеством – чувствительностью к влияниям внесистемного пространства. Эта особенность синергетической системы называется диссипативностью или открытостью. Другими словами суверенность системы обусловливается не только особенностями самоорганизации и самодетерминации ею своего поведения, но и характером тех управляющих тенденций, которые, хотя бы частично, определяются содержанием влияния на систему внешней среды. От степени открытости системы зависят её поведение, процесс структуризации и межструктурные взаимодействия элементов, входящих в синергетическую систему. Все это, с одной стороны, может обусловливаться влиянием внесистемного пространства, но, с другой стороны, результаты таких влияний могут определяться состояниями системы. Диссипативность как свойство системы становится основным условием существования живых систем так как, например, у человека данное свойства фундирует его способность к надситуативному поведению.

Наличие диссипативности обозначает, что существует возможность влияния внесистемного пространства на поведение системы и её свойства. Другими словами суверенность системы – свойство относительное. При этом следует заметить, что открытость живых систем – это не только её открытость энергетическим влияниям того пространства, в котором она образовалась. Это и степень соотнесенности поведения такой системы свойствам среды обитания, определяющая меру и способы взаимодействия живой системы с внесистемным пространством, через учет его свойств. Другими словами, это открытость информационная.

Данная смысловая позиция превращает допущение о включенности субъекта в бытие из аксиомы в теорему, предполагая исследование факторов, определяющих закрытость системы, в том числе и человека как системы. Появляется проблема субъективности как фактора закрытости. В этой связи синергетическая антропология – это антропология субъективности. Это значит, что когда человек рассматривается как синергетическая живая система, обладающая способностью к самоорганизации и самодетерминации, то его субъективность становится обязательным видовым свойством. Даже тогда, когда он «отражает» реальные свойства реальной среды, он субъективен в избирательности такого отражения. В этой связи недостаточно сказать, что наличие сознания есть видовое свойство человека, но наличие субъективного сознания является таким свойством.

Если принять такую точку зрения, то поведение человека определяется не содержанием ситуацией, в которой он живет или осуществляется, а тем какой именно он видит свою жизнь, меру и способы сво-

его соприсутствия в вещной среде и в мире людей. В этом суть феноменологии «жизненной ситуации» и суть того, что называется «жизненный путь», когда их можно рассматривать как процесс субъективно окрашенного самоосуществления человека. В этой связи синергетическая антропология – это подход к проблеме человека как существа осуществляющегося, становящегося в жизни и осуществляющего её.

Закрытость системы, в том числе и её закрытость как проявление суверенности имеет многоуровневый характер. Реакция системы на влияния внесистемного пространства определяется, конечно, величиной и направленностью этих влияний. Система будет реагировать на влияния среды, если изменятся характеристики управляющих параметров, либо если такая система находится в зоне странного аттрактора и готова к изменениям, т.е. когда сила влияния превышает параметры системы, определяющие её устойчивость. В этом случае первый уровень закрытости существует в поле физиологии сенсорных систем, и степень присутствия такой закрытости определяется характером и свойствами этих органов, степенью их чувствительности к внешним воздействиям, причем чувствительность, в данном случае, это момент возникновения в мозге живой системы такого переживания, которое порождает ответную реакцию, поведение животного. Факторами такой закрытости, в данном случае могут быть параметры сенсорных систем человека.

Второй уровень проявления физиологических оснований для закрытости системы определяется, как её способность менять свое поведение в ответ на изменения среды обитания. На этом уровне закрытость живой системы определяется не только спецификой информации, которую способны производить её органы чувств, но, одновременно с этим, и степенью заданности, обусловленности той или иной реакции системы свойствами среды (тропизмы и инстинкты).

Третий уровень закрытости – это скорость научения живой системы и скорость изменения сложившихся у неё навыков в ответ на изменения условий жизни. Такая скорость может быть обусловлена свойствами нервной системы, например, динамичностью нервных процессов. Этот уровень закрытости системы можно представить как соотношение между устойчивостью и изменчивостью данной системы.В психологии такое соотношение трактуется как ригидность, если преобладает устойчивость, и флексибильность, если превалирует изменчивость. Это может быть ригидность смыслов и ценностей, гипотез, «застревание» на каких-то движениях, действиях, целях, ригидность каузального атрибутирования и т.д.

Четвертый уровень закрытости системы, в данном случае человека, может определяться процессом и результатом его индивидуации, когда занимаемая позиция, смысловая установка, содержательные аспекты жизненной философии становятся производными от отношения человека к самому себе, например, от самоуважения. В этом случае, например, предательство – это когда, в конечном счете, предаешь самого себя, какие-то определяющие аспекты собственной личности, если, конечно, личность рассматривать как систему сложившихся у человека отношения к окружающему миру, к другим людям и к самому себе. Именно такие ситуации могут взрывать сознание, превращая ситуацию «внешнее – внутреннее» в конфликт «внутренее – внутренее», а точка бифуркации в развитии человека как системы превращается в выбор субъектом себя иного.

Пятый уровень осуществления человеком психического, социального и духовного, который определяет закрытость человека как системы – это содержательные характеристики его субъективности. В этом случае поведение человека обусловливается уже не самим содержанием и характеристиками внесистемного пространства, а тем, каким видит окружающее человек в контексте той жизненной философии, которая у него сложилась. Возникает особый принцип, который может звучать так: «Я вижу мир не только таким, каким я способен его увидеть, но таким, каким я хочу его видеть». Но, одновременно с этим, данный уровень закрытости определяется и видением себя, влиянием Я-концепции.

Таким образом, синергетико-антропологический подход позволяет по-новому увидеть и осмыслить человека и его сущностные свойства

Литература

1. *Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) // Психол. журн. 1991. Т. 12. № 6. С. 3–10.
2. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса./Психология. М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 14-121.
3. *Клочко В.Е.* Человек как психологическая система //Сибирский психологический журнал. Вып. 2. Томск, 1996. С. 7-18.
4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998.
5. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Антропологический принцип в психологии развития. Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 3–18.

НОВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПОСТСОВЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Говиндан Кумара Пилла Наяр (Керала, Индия)

В данной статье представлена попытка анализировать кризис идентичности в новой России и его отражение в современной литературе.

“Нет ничего stable в жизни. Всё равно как приспособиться к текучей воде. Всё - личности, семья, общества – всё изменяется, тает и переформировывается, как облака - не успеешь привыкнуть к одному состоянию общества, как его уже нет и оно перешло в другое,”- написал в своём дневнике Лев Толстой.

Благодаря современной электронной революции, сегодняшний мир очень быстро изменяется. Несмотря на наши желания, культура и жизнь одного народа оказывает влияние на другие народы мира, и границы мировых культур постепенно изменяются. Сегодняшний мир направляется к единству. В то же время глобальные преобразования современного человечества характеризуются возникновением новых ориентиров, новых ценностей, новых проблем. Идея глобального человечества требует и идей интеграции культур. Но нельзя забывать о том, что неизбежные процессы глобализации оказывают большое влияние на уклады национальных культур. Одновременно они приводят к межнациональной, межкультурной напряжённости. Так межнациональные отношения в современном мире стали одной из главных проблем современности.

Культурная разнородность населения и кризис национального интереса, национальной идентичности характерны для России, особенно после распада СССР. Этот кризис отражается не только в общественной жизни, но и художественной литературе.

Существует много определений идентичности. Само понятие идентичность происходило из латинского слова ‘identifico’- отождествление. Гражданская идентичность обозначает осознание человеком своей причастности к сообществу граждан того или иного государства. Изменение социокультурных условий существования личности ведёт к утрате прежней и необходимости формирования новой идентичности. Понятие идентичности стало одним из центральных исследований Эриксона. По его мнению, решающую роль в формировании идентичности играет отношение человека к его социальной среде. Идентичность – цельность личности, тождественность и непрерывность нашего Я, несмотря на те изменения, которые происходят с нами в процессе роста и развития. Иногда это проводит к глубоким личностным затруднениям и потере себя, что отражает современная российская литература.

Проблемы мультикультурализма, национального интереса и национальной или этнической идентичности находятся в центре внимания современных исследователей. Они особенно актуальны для полиэтнических отношений. Этническая и религиозная принадлежность, язык, территория, история, обычаи и традиции имеют прямое отношение к идентичности. Но это только ее вторичные признаки. Первичные признаки лежат в более глубоких структурах психики.

Каждый индивид национален и он признаёт себя частью той или иной общности, культуры, которые хочет сохранить как свою идентичность даже в мультикультурном обществе. Изменить идентичность невозможно без смены её основной идеи. Проблема национальной идентичности приобрела глобальный характер в современном мире. Мы должны сохранить и беречь национальную идентичность каждого народа на земле. Нельзя забывать о том, что неизбежные процессы глобализации оказывают влияние на уклады национальных культур.

В Российской Федерации признаётся идеологическое многообразие. В этом мультикультурном государстве никакая идеология не может установиться в качестве государственной или обязательной. За последние десятилетия различные аспекты межкультурной и межэтнической проблематики часто становятся предметом исследований в России. В России люди, страдающие в связи с потерей идентичности, были всегда. Вся русская классическая литература наполнена размышлениями об их судьбах. Русские называют себя людьми разных национальностей и даже рас. Кризис идентичности является острой проблемой преимущественно для новой России. “Если говорить о России, необходимо иметь в виду, что тот тип социальной культуры, который сложился в рамках этой государственности, в большей степени соотносится с духовной сферой, где однородность нации обеспечивается государством через предоставление

гражданства представителям различных этнических государств и через создание общей гражданской религии" (Smith-1986).

Кризис идентичности русского народа начинается уже с давних пор, особенно когда страна была под монголо-татарским игом. Потом реформы Петра стали сложным противоречивым явлением в русской истории. Преобразования во всех областях русской жизни, особенно европеизация культуры, осуществлённые Петром Первым, - одно из самых сложных и спорных явлений русской истории. Принуждённая европеизация Петра резко углубила раскол русского общества на чуждых друг другу по социальному положению и по культуре.

Следующим важным этапом этого кризиса являются разные события, связанные с Октябрьской революцией. До и после революции тысячи русских вынуждены были покинуть родину по разным причинам. Многих писателей ссылали только потому, что они писали против линии правителей. Например, из-за одной книги был сослан Набоков. Эти люди стали эмигрантами в разных концах мира. У многих эмиграция породила душевный кризис, нередко потерю смысла существования. Несмотря на всякие страдания, русские эмигранты старались сохранить родную культуру, собственную идентичность. Эмигранты унесли свою Россию и воплотили её в своих произведениях, какой её не могли воплотить советские писатели. Многие из них считали себя хранителями подлинной русской культуры.

В числе советских писателей тоже были те, которые отличались своим обращением в старинную деревенскую жизнь и культуру. Например, литературные герои таких писателей, как Валентин Распутин, Василий Шукшин и др. - это люди, не утерявшие свои корни. Все внимание они уделяют на раскрытие души, выявление нравственной сущности.

В постсоветской России этническая идентификация остаётся по-прежнему актуальной, а стремление к её сохранению демонстрируют представители многих общностей. Кризис идентичности является острой проблемой за последние три столетия этого века. Первой причиной этого кризиса идентичности является глобализационные процессы. Второй вопрос, связанный с кризисом – это вопрос о возможности интеграции мигрантов, которая не сопровождалась бы их ассимиляцией.

Миграция в новую Россию очень специфична по сравнению с миграцией в страны Запада. Сегодня в России этническая миграция включает в себя выходцев из ближнего зарубежья, из бывших советских республик, а также мигрантов из дальнего зарубежья (Китай, Вьетнам, Турция). В России происходит видимое ослабление позиции этнических русских на фоне усиления позиции нерусских. Так, некоторые русские чувствуют себя в опасности. Поэтому их идея 'большого брата' русской нации уже рухнула. Кроме того, русские, которые стали населением других бывших республик по разным причинам, тоже потеряли своё превосходство.

Миграционные волны постсоветского периода уже привели к серьёзным изменениям в этнической и культурной ситуации в России. Невольная сегрегация по этническому признаку нашла выражение в этнофедарализме. Нет сомнения, что культурная разнородность российского населения под влиянием миграции будет только возрастать. Пресса в России часто сообщает о проявлениях национальной нетерпимости со стороны русских и представителей других этнических групп.

Художественная литература исторически проходит основные стадии развития духовной жизни общества. В своём содержании она отражает специфические особенности этих периодов. На стадии хаоса она ярко демонстрировала черты этнической идентичности. Так русская литература рубежа XX-XX1 веков отражает смену культурных парадигм, и с 1995 года начинается новый этап развития русской литературы, что отмечается официальным признанием эстетики постмодернизма. Литература 90-х годов отразила растерянность, непонимание, ностальгию людей, порождённую распадом единого государства. Кризис этнической идентичности разных народов является одной из основных проблем человека на постсоветском пространстве. В эпоху хаоса и нестабильности опору ищут во всём, в том числе и в идентичности.

В результате распада Советского Союза многие писатели в России оказались иностранцами. Они никогда не забывали о своём происхождении, ностальгическую любовь к покинутому месту. Мысль о своей первичной идентичности они всегда сохраняли. Одновременно они чувствовали себя дома. Например, как определить Фазиля Искандера? По происхождению он абхазец, по языку русский, а по гражданству советский. "Я русский писатель, но певец Абхазии", - сказал он о себе. Герои Искандера Дядя Сандро или Чик говорят по-русски. Как можно объяснить соприкосновение писателя, который работает внутри своего этнического мира, с другим языком? Т.е. у него две родины: русский язык и абхазская ментальность.

В повести Искандера ‘Пшада’ герой Мамба абхазец по происхождению, москвич по месту жительства. У героя Искандера сразу кризис нескольких идентичностей: идеологической, этнической, религиозной. Герой выброшен из своей идентичности. Мамба, забывший свой родной язык, в кармане держит Евангелие, мучительно старается вспоминать значение абхазского слова ‘пшада’. В поисках идентичности он движется от коммунистической идеи к христианской. И, наконец, на грани смерти он вдруг понимает, что означает слово ‘пшада’ - безверие. Перед смертью Мамба снова обретает свою идентичность, с которой жить уже невозможно. Так Искандер открыл в повести свой собственный кризис идентичности. В статье ‘искренность покаяния порождает энергию вдохновения’ (ЛГ, 1996, 7 февраля) Искандер размышляет о двух типах литературного сознания, о доме и бездомности. По автору, для бездомной литературы характерен усиленный катастрофизм.

Чингиз Айтматов всегда был в пути, в поисках личности, воплощающей драматические взаимоотношения с обществом времени. Человек планеты, он не мог не говорить о глобальных противоречиях земной цивилизации на исходе его века. Произведения Айтматова звучат как мощный трагический реквием своей эпохи, канувшей в лету. В своём романе ‘Вечная невеста’ Айтматов ищет духовные истоки человечности, стремясь внести свою лепту в извечную дорогу к истине, смысла земного бытия.

Роман Айтматова ‘Тавро Кассандры’ мы определили бы как философско-публицистический роман, в котором структурные элементы, авторское повествование, фантастический сюжет и другие формы в конечном итоге нацелены на постановку актуальных проблем современности: Кассандра пророчествует о бедах, творимых человеком, и ведущим к гибели цивилизации. В романе он поднял тему клонирования человека, ещё задолго до того, как об этом заговорил научный мир. “В России Чингиза Айтматова считают частью своей культуры, поскольку писатель чувствовал неразрывную связь с русской литературой, и его творчество смогло связать разные мировоззрения и этнические корни только потому, что оно было свободно от узколокального мышления. Он был хранителем связи между киргизским и русским народом.

Анатолий Ким тоже потерял идентичность со своей группой с гибелью СССР. У него последовал и кризис идентичности, и свой собственный, творческий. Автор пытался разрешить этот кризис в романе ‘Поселок Кентавров’. Он ищет свой новый путь в фантастическом мире кентавров. Сам Ким был и кентавром, который одновременно был корейским и русским. Но в романе в связи с кризисом идентичности Ким старается отказаться от этих обоих миров: и русского, и корейского. Дальше Ким старается перейти к новому этапу своего творческого пути.

Сложно определить идентичность внешними факторами жизни человека. У каждого народа есть свой внутренний ритм жизни. Глобализация объясняет широту проблемы, но не может считаться её первопричиной. Необходимо подчеркнуть, что условия развития постсоветской литературы изменились. В постсоветском обществе литература перестала быть хранительницей национальной системы базовых ценностей, учебником жизни. Новые социальные типажи входят в литературу. Это связано с процессами глобального характера: кризисом идеологии и кризисом идентичности.

Литература

1. *Малахов В.* Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ / Под ред. В.С. Малахова и В.А. Тишкова. М., 2002.

2. *Пелененко А.А.* Глобализм и кризис либеральной антропологии. М., 2002.

3. *Эриксон Э.* Идентичность и укорененность в наше время // Философские науки. 1995. №. 5-6.

4. *Smith AD.* The Ethnic origins of Nations, Oxford, NY. 1986.

«ДЛЯ БЫВШИХ ДЕТЕЙ ИЛИ БУДУЩИХ РОДИТЕЛЕЙ?» (К ПРОБЛЕМЕ ДВОЙНОЙ АДРЕСАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ КНИГИ)

А.Н. Губайдуллина (Томск, Россия)

Говоря о литературе с двойной адресацией или cross-writing – то есть о современных книгах для детей, по преимуществу понятных взрослым (Губайдуллина, 2012) – мы неизбежно выходим к проблеме адресности как таковой. Мы подразумеваем, что литературное произведение имплицирует смыслы и сигналы, значимые для субъекта определенного возраста (именно для ребенка или именно для взрослого), находящегося за пределами текста.

Проблема адресата связывает различные области знания; она является и психологической, и социологической, и филологической одновременно. Попытка выявить группу лингвистических признаков текста, ориентированных на ребенка, сделана в диссертационном исследовании Елены Владимировны Белоглазовой «Лингвистические аспекты адресованности англоязычной детской литературы» (Белоглазова, 2001). Белоглазова берет за основу гипотезу о том, что у автора существует модель идеального адресата произведения. Лингвист выделяет несколько «сигналов» адресованности английской детской литературы на разных уровнях текста. Таких, как:

– избыточность текстовой информации («Эта избыточность проявляется в повторах лингвистических единиц различного уровня, в гипертрофированной проспекции/ретроспекции»);

– кумулятивность, как принцип построения произведения на основе повторов;

– повышенная экспрессивность текста, соответствующая высокой эмоциональности адресата;

– максимальная мотивированность лексических единиц различных уровней, отвечающая наглядно-образному типу детского мышления («Ребенок даже в слове ищет образные элементы, которые помогают ему установить связь означаемого и означающего на основе сходства между материальной оболочкой слова и чувственно-воспринимаемыми свойствами предмета»);

– высокая эксплицитность текста, проявляющаяся в сближении семантического и синтаксического уровней, обилии вводных и вставных элементов;

– визуальность текста: сегментация, шрифтовое оформление, капитализация, особая пунктуация;

– игровая трансформированность интертекстов.

Автор диссертационного исследования пишет, что лингвистика начала проявлять внимание к адресности во время изменения научной методологии. «В сферу интересов лингвистики понятие «понимание» вошло при смене структуралистской парадигмы на коммуникативную.

В результате этого переворота язык стал рассматриваться преимущественно в свете его потенциала как средства передачи информации». Смена парадигмы проявилась и в литературоведении. Если рассматривать современные русские произведения для детей с точки зрения коммуникативных стратегий (в зоне сближения литературоведения и социологии), можно увидеть трансформацию детской литературы во второй половине XX века и обозначить коммуникативные «векторы» детского текста.

По мнению социологов, коммуникативная личность обладает тремя определяющими характеристиками: мотивационной, когнитивной и функциональной (Конецкая, 1997), (Караулов, 2010). Мотивационный параметр отражает приоритеты личностных потребностей. Чем выше определенная потребность субъекта (в получении значимой информации, в понимании, в поддержке, в самоутверждении и так далее), тем устойчивее данная коммуникативная установка и тем сильнее она выражается в высказываниях, в том числе и литературных. Когнитивный параметр включает в себя множество показателей интеллектуального и эмоционального развития личности. Это способность к осмыслению коммуникации, к саморефлексии и пониманию Другого. «Среди когнитивных характеристик, отмеченных в языковой личности, для коммуникативной личности существенным является знание коммуникативных систем (кодов), обеспечивающих адекватное восприятие смысловой и оценочной информации, и воздействие на партнера в соответствии с коммуникативной установкой» (Конецкая, 1997).

Функциональная характеристика иначе может быть названа коммуникативной компетентностью. Это умение пользоваться вербальными и невербальными средствами и варьировать их в зависимости от типа коммуникации; знание речевого этикета, культурных и стилистических норм.

Cross-writing современной прозы и поэзии для детей характеризуется тем, что авторы соединяют в одном тексте мотивационную, когнитивную и функциональную характеристики, свойственные коммуниканту-ребенку и коммуниканту-взрослому. Наглядно увидеть это соединение позволяет одна из недавно изданных прозаических детских книг – «Ветер делают деревья». По итогам всероссийского проекта-конкурса «Книга года: выбирают дети» произведение С. Востокова вошло в десятку лучших, выпущенных в 2012 году.

Подзаголовок книги: «Руководство по воспитанию дошкольников для бывших детей и будущих родителей» объединяет – две адресные группы. Следовательно, уже рамочный текст предполагает двойную адресацию. Двойственность прослеживается и в образах героев. В книге есть ключевая фигура взрослого (воспитательницы Веры Александровны) и ребенка (шестилетнего Гены Спицына). Отношения «учитель / ученик» нехарактерны для традиционной детской литературы: у Востокова именно ребенок становится невольным воспитателем чувств и транслятором опыта, а взрослый изменяется под влиянием ребенка. Привычная этическая модель инвертирована.

Книга построена как дневник, который Гена ведет на протяжении четырех месяцев и дарит своей воспитательнице. Прочитав записки, Вера Александровна меняет свое педагогическое отношение к детям. По сюжету, она отказывается от свободных углов в группе; делает гирлянду из «методического пособия по воспитанию дошкольников». Изменения происходят не только в мышлении, но и в физическом состоянии героини, сначала она больна, но по мере чтения дневника выздоравливает. Развитие сознания коррелирует с динамикой хронотопа: первые записи в дневнике приходятся на сентябрь (начало учебного года, торжество формальной образовательной системы), заканчивается книга новогодним обновлением мира.

Первая же дневниковая запись Гены представляет собой пример самоанализа: «Вообще-то я никакой не гений. Эту кличку мне придумал Лосев, потому что она похожа на моё имя. По-настоящему меня зовут Гена» (Востоков, 2012, 10). Образ дошкольника, ведущего дневник на протяжении нескольких месяцев, расходится с портретом реального адресата детской литературы. У маленького ребенка нет стремления к обобщению и фиксации жизненного опыта, которое демонстрирует литературный герой: «Тогда я решил завести дневник, чтобы собирать в нем свои размышления и разные истории из жизни» (Востоков, 2012, 10). Для дошкольного возраста характерны первые лишь попытки определения во времени, он пока не ориентирует деятельность на долгосрочную перспективу. Произвольная память ребенка укрепляется медленно, поэтому он не ставит перед собой цель запомнить факт, не владеет специальными техниками запоминания (Кулагина, 2001). Кроме того, у ребенка 6-7 лет лишь начинает формироваться система соподчинения мотивов, и дошкольник не способен давать долгосрочные обещания и следовать им в течение продолжительного времени (в частности, вести дневник). Однако Гена Спицын ведет дневник не только для записи своих чувств, размышлений. Он выступает также «летописцем»: объективно рассказывает о жизни своих одногруппников, размышляет о своих друзьях, оценивает чужие поступки. Таким образом, текст Станислава Востокова рассчитан на коммуникативную личность, мотивационный компонент которой включает потребности в самоосознании, в сохранении опыта для Другого (именно поэтому дневник он дарит), в то время как у дошкольников только начинают складываться постоянные (надситуативные) мотивы (Кулагина, 2001). Шестилетний герой Востокова имеет способность к генерализации, к социальным обобщениям: «Я давно заметил *(«давно» здесь – важный маркер взрослости сознания*), всё, что из-за границы – вкусное. Потому, что там юг и курорт» (Востоков, 2012). С одной стороны, жизненная позиция Гены по-детски категорична и поверхностна. Но при этом автор доверяет ему мнение, расхожее именно в среде взрослых, а не детей, актуальное для современной России (мнение: за рубежом лучше, чем у нас): «Меня поразила одна вещь: почему-то если животное необычное и яркое, например павлин, то живёт непременно за границей. А если обычное и серое, например ворона, то – у нас» (Востоков, 2012).

Гена Спицын демонстрирует также мотивы, свойственные дошкольникам: познавательные потребности; игровое и ролевое поведение. Хотя и в среде сверстников герой выступает «нетипичным» ребенком: у него пониженная активность, он, скорее, наблюдатель, нежели экспериментатор. Востоков отдает в произведении «детскость» персонажам, окружающим скриптора, допуская возможность увидеть мир детства

глазами одного из его участников. Именно попытка описания герметичного сообщества изнутри требует двойственного образа главного героя. В некоторых ситуациях Гена становится чужим в своем социуме:

«В субботу родители взяли меня с собой в гости. Там был мальчик моего возраста. Он подошел ко мне и сказал:

– Давай возьмем пакет, надуем и залезем под стол. А когда все сядут обедать – бабахнем!

– Зачем? – не понял я.

– Весело будет, – объяснил мальчик.

Я отказался, а он надул пакет, забрался под стол и <…> бабахнул. Мальчика отлупили, а я долго думал, что же в этом весёлого?

Наверное, я в жизни чего-то не понимаю» (Востоков, 2012, 42). В тексте не просто противопоставлены перформативное и рефлексивное поведение. Последняя фраза эпизода свидетельствует о способности к самокритике, об ощущении обособленности от социума, несвойственном для дошкольников.

Характерно, что Вера Александровна относится к Гене как к взрослому и к ребенку одновременно. Когда мальчик предлагает заменить наказание (угол) для приятеля методом естественных последствий (Лосев выпил чужое молоко через макаронину, следовательно, нужно заставить его вылить молоко обратно), воспитательница произносит: «Это способ воспитания такой. Не суйся в мою работу со своими методами» (Востоков, 2012). Первая фраза здесь рассчитана на восприятие ребенка, носит дидактический характер. А вторая предполагает обращение к равному: к человеку с осознанной этической системой, со своей педагогической методикой.

Не только мотивационная, но и когнитивная, и функциональная характеристики адресата книги не однозначны.

С одной стороны, адресату предлагаются примеры наглядно-действенного и наглядно-образного мышления героя, близкие возрастным особенностям шести-, семилетнего ребенка: «Там есть сторож по имени Сансаныч <…> Он говорит, что уже понюхал жизнь, а я нет. Но это неправда. Я ее тоже понюхал.

Жизнь Сансаныча пахнет керосином и крепким чаем. А моя – в обед борщом, а утром, когда папа идет на работу, – мужским одеколоном «Консул» (Востоков, 2012). Имеет место свойственное детям нарушение причинно-следственных связей, ложные выводы: «Потому что гор в Грузии много, а гантелей, наверное, совсем нет. Зачем в Грузии гантели?»; «Шмели вообще только и делают, что цветы нюхают. И пчёлы тоже. А мухи вообще всё нюхают. Потому что плохо воспитаны» (Востоков, 2012).

Маленькие герои, перенимая лексические шаблоны взрослой речи, употребляют «взрослые» слова и выражения в неправильном контексте: «у нас сегодня состоялась драка»; Колобок «стал бродяжкой», «попал в дурную компанию и плохо кончил».

«–То они морду друг другу бьют, то косы заплетают, – сказал Гарик.

– Общая беда всегда сплачивает людей, – пояснил Лосев» (Востоков, 2012)

С другой стороны, от читателя книги требуется знание культурных кодов. Например, фраза: «Лосев сказал, что сейчас поскользнется на кожуре банана, как в кино, и всем сразу смешно станет» (Востоков, 2012) – обыгрывает сценарный эпизод «поскользнуться на банановой кожуре», ставший трюизмом комедии положений. (Английское выражение «banana skin sense of humour» («юмор с банановой кожурой») обозначает примитивные шутки).

Картины детей Гена сравнивает с абстракционизмом; имеет представление о хиппи, индейцах, европейских колонизаторах; сочиняет вместе с бабушкой стихи в жанре китайской поэзии, знает биографию Пушкина и Лермонтова...

Лексический пласт книги «Ветер делают деревья» включает в себя обороты, сложные для понимания дошкольником: «неоднозначные произведения», «любопытная трактовка образа», «обеспечьте молодежь литературой», «насмехаться над опасностью», «нельзя себя сдерживать, если пришло вдохновение» и так далее.

Итак, при чтении детской книги адресатом, совпадающим по возрасту с главным героем, восприятию будет препятствовать дисбаланс между «книжным» и реальным ребенком. Герой Востокова гораздо старше своего возраста. У него сформирован механизм регуляции поведения. Его сознание является формально-логическим (Ж. Пиаже) и гипотетико-дедуктивным: Гена рассматривает суждения как гипотезы, из которых можно вывести всевозможные следствия. Поэтому детское сказочное мышление у него редуцировано, к сказкам он применяет инструментарий бытовой логики: «Не понимаю, какую внешность

должна иметь бабушка, чтобы ее родная внучка с волком спутала?» (к «Красной Шапочке»); «Я одного не пойму. Зачем ей у самого синего моря – корыто?» (к «Сказке о рыбаке и рыбке»).

Благодаря своей взрослости, дошкольники из книги Востокова (в первую очередь, главный герой) становятся медиаторами, обеспечивая связь между двумя возрастными группами: дети/родители – и формируя механизм cross-writing: дополненное понимание, когда текст произведения в семантической полноте может быть прочитан только детьми и родителями вместе.

Литература

1. *Белоглазова Е. В.* Лингвистические аспекты адресованности англоязычной детской литературы. Автореферат диссертации на соискание уч. степени канд. филологических наук. СПб., 2001. 16 с.

2. *Востоков С. В.* Ветер делают деревья. М.: Самокат, 2012. 104 с.

3. *Губайдуллина А. Н.* «Взрослое слово» в современной поэзии для детей. / Вестник Томского Государственного университета. Филология. ТГУ, 2012. № 3 (19). С. С. 59-65.

4. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. Изд-е 7-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2010.

5. *Конецкая В. П.* Социология коммуникации. М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. 307 с.

6. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. 5-е изд. М.: Изд-во УРАО, 1999. 175 с.

СЕМЕЙНЫЙ ДИСКУРС СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА (НА ПРИМЕРЕ СЕМИ ОДНОАКТНЫХ ПЬЕС И. ВЫРЫПАЕВА «ТАНЕЦ ДЕЛИ»)

Е.Е. Гуткевич (Томск, Россия)

«Танец Дели» Ивана Вырыпаева представляет собой уникальный жанровый эксперимент, в основе которого лежит соединение в единый текстовый ансамбль семи маленьких одноактных пьес. Между пьесами существуют тематические мотивно-образные и сюжетные совпадения, одни и те же персонажи из одной пьесы переходят в другую, сами разговоры во многом простроены по принципу повторов фраз и диалогов. В центре сюжетного развёртывания самого произведения лежит проблема семейных взаимоотношений, тема взаимодействия личности внутри определённого пространства, ограниченного категориями родственных связей. В исследовании было важно понять, каким образом автор организует своеобразную жанровую форму своего произведения, конструирует внутреннее текстовое пространство, как он воплощает образы своих героев, тем самым актуализирую проблему личностных отношений, отношений внутри семьи.

Главной миромоделирующей категорией в данном тексте становится танец. Танец воспринимается не только как главный структурообразующей принцип, но и как главная смысловая интенция произведения. Рассматривая этот постмодернистский текст, «точкой отсчёта» которого на различных уровнях становится танец, можно сделать вывод, что текст автора наполняется особым «танцевальным пространством». Опираясь на определение танца, как вида искусства, в котором художественный образ создаётся посредством ритмичных движений и смены выразительных положений человеческого тела, можно выделить особый «танцевальный» приступ формообразования семи пьес на уровне жанра и сюжета (Танец, 2013).

«Комбинационность» как основная черта танца проявляет себя на уровне организации драматического действия. Восприятие автора, его функционального и пространственного нахождения в тексте проявляется в том, что он конструирует свою собственную «танцевальную» реальность. В классической драме автор скрыт за своими персонажами, зритель воспринимает происходящее напрямую. Перемещая своих героев в пространстве и времени, автор конструирует для себя логическую цепочку происходящего, исходя не из логики последовательности сюжета, а из внутренней потребности самому разобраться во внутреннем мире действующих лиц, понять, что их волнует, вместе с читателем найти истину. На протяжении всего материала мы встретим различные комбинации героев, как будто автор сам компонует свой танец, свою реальность. В пьесе семь действующих лиц: Екатерина, которая когда-то исполнила свой танец «Дели», и именно тогда встретила Андрея, для которого она танцевала свой танец («тогда в Киеве, я смотрела на него и думала, господи, это же он. Да, Андрей. Я тогда так и думала – «это он») (Вырыпаев И., 2012). Пожилая женщина (Лера, Валерия), балетный критик, которая «… прожила чужую жизнь. Рассказывала о чужих танцах, а сама не выучилась не одному красивому па». Алина Павловна, мать Екатерины, медсестра, единственная их шести героев появляющаяся на протяжении всех семи пьес и Ольга, жена Андрея, которая появляется в пьесе №7 и мы видим, как она засыпает. Ни в одной из пьес мы не встретим героев всех вместе – они будут входить и выходить как бы из рамок сценического действия всегда по отдельности.

Как своеобразную подсказку для выявления принципов текстопорождения можно воспринимать уникальный способ номинации каждой отдельной пьесы. Все семь пьес озаглавлены словосочетаниями, которые объединяются в одну общую фразу: «Каждое движение внутри танца ощущается тобой спокойно и внимательно, и внутри и снаружи, и в начале и в конце, как один единственный танец» (Вырыпаев И., 2012). Одним из механизмов воссоздания реальности становится особое воплощение автором категории времени. Вырыпаев постоянно акцентирует внимание читателя на точном времени того, что случилось или случится в будущем. Катя уточняет, что Андрей придёт «через двенадцать минут», в пьесе №2 объясняет пожилой женщине, что он «был здесь буквально пять минут назад». Медсестра просит Алину Павловну идти в палату, куда «через пять минут придёт доктор», на что та отвечает: «хорошо, мы только договорим две минуты». Проходит полгода с того момента, как Катя и Андрей виделись последний раз, и два года с тех пор умирает Катя. На уровне поэтики текста можно также проследить особую ритмику

«произнесения» текста, автор большое внимание уделяет паузам. В своих ремарках он уделяет особое внимание паузам: уточняет, когда пауза должна быть «долгой», когда нет. Вырыпаев компонует различные куски текста, которые повторяются между собой. Каждый раз эти тексты связаны с двумя важными смысловыми интенциями пьес: это разговор о танце, который сообразуется в разговор о страдании, как знание о конечности всего живого. Нулевым пересечением выстраивания сюжета становится смерть, болезни, и главной мотивацией к воспроизведению диалогов героев становится именно смерть. Размышления героев о смерти и страдании всегда сопряжены с разговором о танце. Местом встречи всех персонажей становится единое сценическое пространство «приватная комната для посетителей в городской больнице». Всё пребывание героев в данном пространстве также связано с пониманием неизбежности смерти как символа вечного страдания и человеческой боли. Именно в разговоре о танце персонажи преодолеть свой страх, победить своё отчаяние, «танец» здесь становится уже не просто видом искусства, он приобретает глубоко философское значение, «танец – жизнь», «танец – проживание». Танец в пьесах Вырыпаева отсылает нас к индийским реалиям, ведь именно в Дели, посетив «Майн Базар», («скопище человеческой трагедии»), танцовщица смогла ощутить адскую боль всего мира и испытала творческий порыв к созданию танца, которые по её признанию, и есть сама жизнь (Индийский театр, 2013). «Мы рождены для танца и вся наша жизнь танец. Ты совершаешь движение под музыку, значит, ты танцуешь». Она призывает героев не искать виноватых, причины и следствия, а просто «пить из чаши свою жизнь», принимать всё, каким оно есть.

Объединяющая функция танцевального мотива на уровне организации пространства и системы персонажей проявляется в том, что в каждом из эпизодов герои высказывают свои мысли в скомбинированных ситуациях, проводя собственные параллели с танцем «Дели». В этом совмещении жизненных ощущений, которые испытывают герои перед лицом смерти, с желанием поделиться своим собственным пониманием «танца», автор реализует своё понимание жизненного пути, которое формулирует главная героиня: «мы рождены для танца и вся наша жизнь танец». Не случайно в пьесе автор показывает нам драму человеческой жизни, с какой мы сталкиваемся каждый день. Отношения этих людей, связанных между собой не только родственными узами, но и сферой мышлений с одной стороны, банальны, но, с другой стороны, воплощаются автором достаточно оригинально, чтобы понять, что жизнь даже в её обыденности имеет огромный смысл и ценность. Каждый герой подвергается душевному испытанию через разговор о танце. Персонажи пытаются проговорить свой «танец», приняв истину Екатерины, но каждый раз их попытка заканчиваются смертью одного из героев. Шесть героев, с которым знакомится читатель, не принимают «танец» как возможность пережить своё страдание, спастись от боли и страха. Главным антиподом идеи танца, как круговорота жизни и пути очищения, становится мать главной героини – Алина Павловна. «Жизнь несчастна сама по себе, а не по какой-нибудь причине», для неё смерть – это ценность жизни, в ней героиня видит конец своим несчастьям, для неё это «лекарство». Мать Екатерина больна раком, несчастье внутри неё, она не сможет от него избавиться. Андрей, возлюбленный Кати, приближается к смыслу, который пытается донести до него танцовщица, но он не может принять ей правду. Он не может не чувствовать себя виноватым в том, что его жена покончила с собой. На Катин монолог о счастье и принятие всего, что есть, таким как оно есть, он пытается выговорить свои ощущения. Повторение одних и тех же фраз в монологе Андрея указывают нам на то, что он запутался, он в тупике. Он виноват. («о чем я хотел сказать… На чём я закончил? На том, что я спускаюсь под землю… Я уже говорил это… Я уже не помню, что дальше»).

Пожилая женщина, балетный критик, замечает то, как люди наблюдают за танцем: «танец нужно не смотреть, а слушать. Слушать не ушами, а слушать всем своим существом», она смогла пропустить через себя танец Кати и на протяжении всех пьес одну за одной проговаривает тезисы Катиной идеи. «Пора уже прекратить искать виноватого, «мама смогла передать тебе этот удивительный дар – так глубоко ощущать своё сердце. А сердце – это и есть Бог и природа», «сострадание – вот мерило честности и подлинного понимания вещей». Однако сама балетный критик не станцевала ни одного па, а всю жизнь «рассказывала о чужих танцах», она была всего лишь наблюдателем, свидетелем, который не сумел сам стать танцором.

Особого внимания заслуживает образ медсестры, которая в отличие от остальных героев появляется на протяжении всех семи пьес. Только медсестра появляется на протяжении всех семи пьес, нарушая логику сценария «общепринятого» танца, именно она своим неожиданным появлением нарушает жизненно важные диалоги между героями и читатель может наблюдать, как меняется её отношение к

«танцу» Екатерины. В первых трех пьесах она появляется перед самым закрытием занавеса и поэтому ей не дают сказать свое «слово», в пьесе №4 она не принимает идею танца, а в последней пьесе можно наблюдать полную её сопричастность духовной истине Екатерины. В последней пьесе медсестра приходит не с формальным поручением получить подпись, а с желанием «разделить горе и несчастье». Это собственный танец медсестры, она выходит за рамки своей традиционной фабульной роли «прийти и уйти», она нарушает утвержденную композиционную танца. Теперь уже медсестра рассказывает Ольге, почему этот танец такой необычный, что она видит в нём не просто танец, а боль, боль всех людей, которые её (Катю) случайно окружали когда-то. О том, что «она не множила боль, не говорила о ней, не боролась с ней, а наоборот, помещала чужую боль в центр своего сердца и там растворяла эту боль в сиянии своего бесконечного сострадания».

Суть драматического наполнения этого произведения в том, что всё здесь происходит в слове: и танец, и смерть, и любовь, и одиночество. Катя, проговаривая свою истину «танца», не двигается сама. Герои застряли в пространстве комнатки городской больнице, их чувства, действия, мысли бестелесны и говорят они постоянно переспрашивая, повторяя целые словосочетания, куски текста, будто пытаясь докопаться до сути, подобрать нужные слова. Именно в монологе медсестры мы чувствуем сконцентрированную мысль авторского замысла, насколько жизненно важно подобрать верное слово, чтобы станцевать свой «Танец Дели». Героиня больше не ищет слов, чтобы выразить, что такое «танец». «Да. Вот оно точное слово. Все наши судьбы, словно узоры. Но, если присмотреться, то узор это, всего лишь, одна неразрывная линия. Одной линией создаются фигуры. Эти фигуры – и есть наши странные судьбы». Идея проживания своего «танца», как отказ от «ненужного» слова, избавление от «концепций добра и справедливости», принятия жизни и смерти, человеческого страдания и боли, реализуется автором в образе медсестры. Героиня отказывается от убеждения, что смерть – это единственный исход всех событий («вся фальшь, и вся бессмыслица оттого, что вы не понимаете, что в конце всего находится смерть»), к пониманию танца, как «боли, боли всех людей, которые её (Катю) случайно окружали когда-то. «Она не множила боль, не говорила о ней, не боролась с ней, а наоборот, помещала чужую боль в центр своего сердца и там растворяла эту боль в сиянии своего бесконечного сострадания».

Информационный поток реальности настолько захватывает людей, что лишает их возможности говорить и проговаривать. Автор помещает своих героев в особое пространство, и только близость к смерти заставляет их снова заглянуть в свою душу и душу людей, окружающих их. Благодаря этому актуализируется проблемы реализации коммуникативного акта, особенно в семейном пространстве. Интересно, что семья и отношения внутри семья по-прежнему остаются актуальными для писателей постмодернистского общества. «Семья» осмысляется писателем как категория, внутри которой разворачивается своя особая драма современности.

Литература

1. *Википедия:* свободная энциклопедия. Танец. [Электронный ресурс] / http://ru.wikipedia.org/wiki (дата обращения: 25.03.2013).

2. *Вырыпаев И.* Танец «Дели». Семь одноактных пьес. [Электронный ресурс] / Вырыпаев И. // Челябинский драматический камерный театр: официальный интернет-сайт. – Электрон. дан. – Челябинск. – http://www.kamerata.ru/pages/page832.html (дата обращения: 18.03.2013).

3. *Информационный* портал pravidya.ru. Индийский театр. [Электронный ресурс]. – http://www.pravidya.ru/indiyskiy_teatr.html (дата обращения: 25.03.2013).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

О.Б. Дарвиш (Барнаул, Россия)

В современных условиях меняющегося мира, модернизации высшего образования, перехода на многоуровневую подготовку специалистов, обеспечения их конкурентоспособности на рынке труда особую актуальность приобретает проблема развития их психологической устойчивости.

Психологическая устойчивость – это динамика устойчивых состояний личности как системы, при которых она способна с определенной вероятностью идентифицировать и блокировать внешние и внутренние негативные воздействия. При отсутствии такой способности личность рассматривается как психологически неустойчивая.

Устойчивость рассматривается учеными как сложное, интегративное качество личности, характеризующееся сочетанием эмоциональных, волевых, нравственных, интеллектуальных компонентов психической деятельности.

Устойчивость определяется как способность человека сохранять в различных условиях свои личностные позиции, обладать определенным иммунитетом к воздействиям, противоречащим его личностным установкам, взглядам, убеждениям.

Новый взгляд на человека, на законы формирования собственно человеческого в нем, на условия, факторы и движущие силы человекообразования, не может не повлиять на изменение всей системы среднего и высшего образования, а также на организацию и содержание психологической службы в социально-педагогических учреждениях, в частности. Новое психологическое мышление, явившиеся вследствие отказа от понимания психики как отражения объективного мира в пользу новой парадигмы, в соответствии с которой психика понимается как порождение новой реальности, совершенно иначе структурирует психологию как науку, меняет ее предмет. Предметом психологии является человек, а не только субъективное в нем. Человек, понимаемый как психологическая система, выступает не в противопоставлении объективному миру, а в единстве с ним, в своей продленности в ту часть этого мира, которая им освоена, т.е. имеет для него значение, смысл, ценность, т.е. как раз то, что позволяет человеку избирательно относиться к миру и на основе самооценки (а не постоянных оценок взрослого) строить свое поведение, делать самостоятельный выбор (В.Е.Клочко).

В настоящее время представляются принципиально новые требования к подготовке педагогических кадров. Современный педагог, способный обеспечить индивидуально-ориентированное обучение и воспитание, формирование компетенций, необходимых для инновационного развития страны, сам должен владеть стратегией поведения в различных условиях, умением противостоять жизненным трудностям.

Исследование психологической устойчивости педагогов нами проводилось на базе Алтайской государственной педагогической академии. Целью исследования явилось формирование нового подхода к проблеме психологической устойчивости личности, опирающегося на понимание устойчивости, рассматриваемой в качестве открытой психологической системы как интегрирующего фактора, с которым связан выбор соответствующих решений и формирования наиболее адекватных стратегий поведения (В.Е. Клочко).

Методологической основой нашего исследования является теория психологических систем (В.Е. Клочко), которая понимается как открытая самоорганизующаяся система, способная не только к самореализации, самоорганизации, но и к саморазвитию. Главнейший фактор устойчивости самоорганизующейся системы – способность к самоорганизации. Устойчивость не является результатом действия отдельных элементов системы в целом. Устойчивость – свойство целостного организма, активность самоорганизации. Самореализация понимается как основание устойчивости человека в качестве сложной, открытой в мир, самоорганизующейся психологической системы. «Открытость системы является гарантом ее устойчивости. Гиперустойчивость, проявляющаяся в фиксированных формах поведения, столь же опасна, как и гипероткрытость, неминуемо приводящая к патологии другого типа - различным формам «полевого поведения», блужданию в пространстве возможностей, ни одна из которъгхлгак и не будет реализована в полной мере».

В теории психологических систем центральным является понятие психологическая система», под которой понимается сам человек как системное явление: в его продолженности в те миры, которые принято рассматривать и изолированно или только в их функции действия, воздействия на человека или как противоположной стороны во взаимодействии с ним. «Объективный мир», «мир культуры» только для физика или культуролога как реалии, обладающие собственными законами развития, движения как объективно познаваемые людьми «вещи в себе». Человек через другого человека, через деятельность и собственное усилие проникает и в мир культуры и объективный мир, трансформируя их в свой, в каждом случае уникальный «мир данного человека». Закономерности порождения этого мира, его становления и разрушения и изучает теория психологических систем.

Представляя системно-исторический анализ проблемы идентичности личности, В.Е. Клочко, О.В.Лукьянов утверждают, что проблема устойчивости человека в меняющемся мире решается посредством системно-антропологического анализа опыта обнаружения человеком идентичности в мире. Человек существует в движении, в непрерывном процессе самоизменения (саморазвития) «…если человек включен в мир и является одним из условий саморазвития мира, то у него имеются и свои ресурсы (источники) саморазвития» (В.Е. Клочко, Лукьянов О.В.).

Понимая профессиональное развитие личности как направленную трансформацию человека как целостной самоорганизующейся и саморазвивающейся системы (В.Е. Клочко), будущему педагогу необходимо уяснить, что устойчивость не является результатом действия отдельных элементов системы.

Проведенное нами исследование в Алтайской государственной педагогической академии показало, что педагоги в своей практической деятельности сталкиваются с трудностями, связанными с вариативным принятием нестандартных решений, с отсутствием умений гибко адаптироваться к меняющимися условиям профессиональной среды, осмысливать противоречия собственной профессиональной деятельности и на этой основе конструировать профессиональное саморазвитие, самоорганизацию.

Наше исследование и опыт подтверждают результаты проведенного исследования в Южном, Центральном, Северо-западном регионах России (В.В.Рубцов) о том, что на эмоциональное выгорание и профессиональную деформацию работников образования влияют следующие факторы: фактическое отсутствие «права на ошибку»; неудовлетворенность профессиональным статусом; страх потерять работу из-за сокращения рабочих мест вследствие снижения уровня рождаемости; недооценка профессиональной значимости со стороны руководителей и коллег; отсутствие условий для самовыражения и самореализации; недостаток положительного стимулирования труда (Рубцов В.В.) В качестве основных стрессоров отмечается недостаток «положительного стимулирования труда».

Психологическая устойчивость является базовой характеристикой личности. Становление личности зависит от того, как мотивы, обусловленные теми или иными обстоятельствами, превращаются в то устойчивое, что характеризует данную личность. По мнению А.Н.Леонтьева, структура «личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий». Им выделены три основных параметра мотивационной сферы, являющихся основанием психологической устойчивости личности: связь человека с миром в пространстве и времени; степень проявления мотива; динамичность и многоаспектность мотивационной сферы. Эти основания психологической устойчивости личности во взаимосвязи дают ей понимание себя как носителя самосознания и его развития.

Структура мотивации профессионального самосовершенствования педагога включает мотивацию самопознания, мотивацию планирования самосовершенствования, мотивацию реализации программы самосовершенствования и контроля.

Будущим педагогам предлагается система практикумов, психологических тренингов по общению, саморегуляции, арт-терапии, по организации взаимодействия с детьми, педагогами, родителями, что способствует формированию их психологической устойчивости. В основу образовательных технологий нами положены субъект-субъектные взаимодействия участников педагогического процесса, которые позволяют предоставить возможность будущему педагогу обратиться к собственной личности и спроектировать способы управленческих решений и взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, что приводит к развитию психологической устойчивости будущих специалистов.

В процессе подготовки педагогов к профессиональной деятельности при изучении психологических дисциплин осуществляется воздействие на личность будущего педагога в целях изменения в нуж-

ном направлении образа мира (образа мышления, внутреннего мира). Будущие педагогики убеждаются в том, что личность необходимо рассматривать как динамическую систему, которая зависит от внешних и внутренних факторов, совокупности как самой системы, так и ее среды, их качественных характеристик. Уравновешенность личности как системы характеризуется психологической устойчивостью и неустойчивостью. Они различаются как противоположные качества одного и того же процесса уравновешенного существования системы. Таким образом, психологическая устойчивость рассматривается будущими педагогами как динамика устойчивых состояний личности как системы, при которых она способна с определенной вероятностью идентифицировать и блокировать внешние и внутренние негативные воздействия.

В процессе нашего исследования по изучению психологических механизмов формирования профессиональной устойчивости будущих педагогов мы пришли к выводу о том, что при изучении психолого-педагогических дисциплин происходит развитие установок на понимание и принятие учеников педагогами вне зависимости системы их ценностей, модели поведения и оценок, а также отрабатывается умение оценивать свои возможности как будущего специалиста, свои сильные и слабые качества, эмоциональные проявления, особенности самооценки, саморегуляции и т.д. Субъект-субъектные взаимодействия участников педагогического процесса позволяют предоставить возможность будущему педагогу обратиться к собственной личности и спроектировать способы управленческих решений и взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, что приводит к проявлению психологической устойчивости будущих специалистов. Гибкость проявления профессиональных установок обеспечивает устойчивость личности педагогов, целенаправленность их деятельности.

Формируя у будущих педагогов непроизвольные эмоциональные реакции в сложных ситуациях в сознательно регулируемые, мы используем аутогенную тренировку, приемы психологической саморегуляции, групповые тренинги; отработку приемов, стимулирования положительных мотивов поведения, самоуправления, самоконтроля экспрессивных действий, осмысления эмоциональных переживаний в различных обстоятельствах; самоанализ поведения

Проведённое нами исследование в инновационных школах г. Барнаула и Алтайского края показывает, что проявление психологической устойчивости помогает выпускнику стимулировать инновационные процессы, а в конечном итоге позволяет ему подняться на более высокий уровень осмысления современной психологической службы образовательного учреждения и своей собственной профессиональной концепции. Наличие позитивных профессиональных установок на инновации позволяет педагогу стать активным субъектом профессиональной деятельности, а наличие психологической устойчивости – противостоять в трудной жизненной ситуации.

Анализ полученных результатов исследования подтверждает данные Е.П.Крупник, Н.А. Подымова – 46 % обследуемых педагогов отличается высоким уровнем развития способности преодолевать антиинновационные барьеры, а 54 % не обнаружили психологической устойчивости в ситуации риска, 37 % молодых педагогов испытывают страх перед возможными трудностями нововведений в их профессиональную деятельность.

Наше исследование показывает, что в условиях меняющегося мира и перехода на новые стандарты высшего педагогического образования происходит развитие психологической устойчивости будущих специалистов в сфере образования.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* О психологических системах // Собр. Соч. в 6-ти томах. - Т.1. - М.: Педагогика, 1982. - С. 68-108.

2. *Галажинский, Э.В.* Системная детерминация самореализации: автореф. дис. .д-ра психол. наук / Э.В. Галажинский. - Барнаул, 2002 . - 46 с.

3. *Клочко, В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ) / В.Е. Клочко. - Томск: ТГУ, 2005. - 174 с.

4. *Клочко В.Е., Лукьянов О.В.* Личностная идентичность и проблема устойчивости человека в меняющемся мире: системно-антропологический ракурс // В.Е.Клочко, О.В.Лукьянов // Вестник Томского государственного университета.- 2009.-№ 324.- с.333-336.

ИНДИЙСКАЯ ДУХОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ДАНИИЛА АНДРЕЕВА

О.А. Дашевская (Томск, Россия)

С конца XIX и вплоть до середины XX века в русской литературе наблюдается увлечение восточной философией. Интерес к ней разбужен новыми исследованиями, появившимися в России во второй половине X1X столетия и в том числе об Индии, которая и была открыта национальным сознанием. Индия как духовная прародина человечества возникает в творчестве целого ряда поэтов серебряного века: Н. Клюев, С. Есенин, Н. Гумилев и др.

Д. Андреев указывал на брахманизм как на принципиальную составляющую его мировоззрения. Существенно его документальное высказывание о тяготении к индийской культуре, которую он ощущал «как нечто родственное …душе». Проблема «Андреев и Индия» заслуживает подробного и серьезного разговора, опирается на большой материал биографии, творчества, писем. Серьезность этих увлечений подтверждают книги из его библиотеки, конфискованные при аресте, его роман «Странники ночи», книга стихов «Русские боги», «Железная мистерия», метафилософский трактат «Роза Мира», даже шуточная энциклопедия «Новейший Плутарх». На протяжении всей жизни поэта сохраняется постоянный живой интерес к этой древнейшей культуре. В письмах Андреева 1950-х годов многочисленны восхищения индийским эпосом «Махабхаратой».

Индийская традиция оказалась созвучной Андрееву по нескольким причинам. Во-первых, укажем на то, что индийская философия, в отличие от западной, создавалась в поэтической форме. «Философская материя» в индийской культуре не дана нам непосредственно, а предстает в форме текстов иного типа (трактатов и стихов в том числе). Тип философствования Андреева в идеале тяготеет к соединению философского и художественного. Во-вторых, исследователи отмечают, что одна из отличительных черт восточной философии – ее внеисторичность, именно в индийской традиции менее всего встречается то, что называют «историческим сознанием», или «историчностью сознания» . Индийская философия – самая мистико-религиозная система мышления, заявившая о себе именно в этом аспекте и оставшаяся в этих границах. Западное знание, начиная с античности, включает в себя мистицизм как одну из своих составляющих, частную тенденцию развития, устремившись к рационализму, достигшему расцвета в классической немецкой философии. Индийская философия осталась исключительно мистическим умонастроением, и именно этой своей стороной она близка Андрееву. Подчеркнем также, что именно индийская философия наиболее терпима к другим учениям, придерживается идеи примирения разных школ и течений мысли, так как все правы в единой направленности духовных устремлений.

Индийская философия содержит глубокие духовные прозрения о человеке, ставит в основу своих размышлений не внешний мир, а личность, причем бытие ее не исчерпывается формами наличного эмпирического существования, а обнаруживает свое метафизическое измерение. В представлениях Андреева человек «по своей духовной стороне» вмещает в себя частицу божественной сущности; душа является в нем как бы «сгущением», «индивидуальным типом» всепроникающего Мирового Духа, который соединен со всеми вещами в мире, как «скрытая сила мировой жизни, как субстрат их бытия и формы»; он соединяется с человеческим составом через монаду. И хотя разграничение духа, души и тела проводится не только в индуизме, но именно там оно осуществляется наиболее последовательно.

В представлении Андреева человек – микрокосм, который «дублирует» структуру Вселенной (макрокосма), изоморфен ей как носитель духа, души и тела. Андреев воспроизводит в структуре Планетарного Космоса индийскую трехсферную модель: 1) Божественная сторона (guna sattwa) - область богов и гениев; 2) средняя – область человеческой жизни (guna radshas), колеблющаяся между светом и тьмою, божественным и материальным планом; 3) тьма (quna tamos) - мир нечистоты и смерти [Переселение душ 1994: 42-43]. У Андреева дух (высшее сознание) управляет организмом, тело – «передаточный механизм его воли», которым движет «свободное, осознанное желание» [Андреев, 1999: 81-82].

Душа в индийской философии обретает свою собственную сущность только в глубоком сне, когда исчезают ограничения – бодрствование или сон со сновидениями, вернувшись к себе «домой» после «дня» [Степанянц 2001: 20-21]. Рожденная в «праздничных мирах», она в своем «нисхождении» помнит «осиян-

ную вышину». Индийское миросозерцание, расширяя границы существования человека, дифференцируя «уровни» его сознания, вынуждено уточнять разную природу реальности, в которой он «пребывает». Аксиологически низшая точка существования человека – дневная жизнь (бодрствование), а высшая – сон без сновидений, так как в него не просачиваются впечатления эмпирической жизни, как в сон со сновидениями.

Индусы дифференцируют разные состояния «реальности», выделяя «тонкие» и более «плотные» облачения человека, они исходят из того, что в структуре Я имеется: 1) «телесное» Я (в ситуации бодрствования), 2) «эмпирическое» Я (сон со сновидениями, в который проникают впечатления земной жизни), 3) «трансцендентное» Я (сон без сновидений), 4) «абсолютное» Я. Андреев, выделяя в структуре личности четыре оболочки, называет их по-другому, но, по сути, идентифицирует с уровнями реальности в индийской философии: физическое тело соответствует «телесному» «я», эфирное – «эмпирическому» «я», шельт и астрал – аналог «трансцендентного» «я» (душа), и, наконец, монада является хранителем «высшего Я». Это абсолютное, бессмертное «Я» («атман, дух, монада»), которое у Андреева маркировано прописной буквой («Я») в отличие от всех остальных, обозначенных строчной («я»).

«Я» как верховная божественная сила, «высший субъект сознания», согласно индийским представлениям, есть некий «общий фактор» человека, который продолжает существовать в нем во всех изменениях: в состоянии бодрствования, двух снов, смерти, воплощения и окончательного освобождения. «Я», как уточняют исследователи индийской философии, «не совокупность качеств, называемых мною», а – «Я», которое «остается вне и независимо от этих качеств». «Я» – субъект в истинном смысле [Радхакришнан 1993 125 – 127].

В творчестве поэта есть «программные» тексты, демонстрирующие выше сказанное. Это ранние стихотворения «Когда уснет мой шумный дом» и «Миларайба», а также поэма «Симфония городского дня».

В стихотворении «Миларайба» (1935) уже введены категории индийского миросозерцания: «майя», «Истинно-Сущее», бодхисатва (учитель), пути спасения. Само оно названо именем индийского поэта 1Х века. Сюжет стихотворения представлен оппозицией «мира имен и форм» (эмпирическая действительность) и высшей реальности, знанием о которой наделен лирический субъект: «Там внизу – селенье…/ …Это лишь узоры, пестрый шелк Майи, / Это - только тени моего сознанья, / Погруженного, навсегда слитно, / В Вечно-Сущее, / В глубину света» [Андреев 1993: 333]. Лирический сюжет стихотворения «Миларайба» представляет собой цикл жизни лирического Я, его «нисхождение-восхождение»: спуск с гор, юность («Зацвела Юность, …Я скитался долго по шумному миру»), зрелость («И в обитель скорбных я ушел, плача»). Новое духовное знание в старости («прорыв» за завесу «майи») заключается в постижении «единства жизни и неразрывности связи человека с жизнью Вселенной», то есть единого «высшего пути» для всех («И теперь только …идут люди, прибегают волки вести беседу / О путях спасения, о смысле жизни») (Выделено нами – О.Д.).

Антропологические идеи индийской философии наиболее отчетливо звучат в поэме «Симфония городского дня» (1955) из книги «Русские боги». Сюжет поэмы – день жизни советского государства; массовому сознанию, выражающему мироощущение эпохи «великой реконструкции», предпочитающей «бодрствование», противостоит лирический субъект, устремленный к жизни духа (ночи). Сон связан с понятием «свобода» («А дух еще помнит свободу»), день -с сутолокой, «стальным сверхзаконом» – насилием, постылостью «сует и обид»; созерцание во сне вневременного мира («Космос разверз свое вечное диво») сменяется погружением во временную «чуждую материю» условностей и ограничений.

Поэма имеет сатирическую, гротесковую природу, ее название («Симфония городского дня») содержит в себе глубоко иронический смысл. На первом плане в «Симфонии…» осуществляется тотальное развенчание «красной Гоморры», так как оппозиция «я» и «они» имеет универсальное значение для книг Андреева 1950-х годов. Но этим ее смысл не исчерпывается. На втором плане ставится проблема космического предназначения человека. Сквозь черты массовых шествий и ритмы трудового энтузиазма, знаки исторического времени, проступают черты обычной земной человеческой жизни. Лирический субъект выражает свое отношение к естественному бытовому существованию. Советской действительности противопоставлен не иной образ жизни в земном варианте, а иные координаты бытия («не наша, другая природа»). Сам круг эмпирической жизни приобретает негативные коннотации.

В первой части - «Будничное утро» - акцентирована вырванность человека из естественного для него состояния сна, насильственная включенность в «порядок» жизни – грохот, спешка, «остервенелая толпа» и «горланящие месива», «охваченные пафосом невиданных систем»: «Безвольно опускается в поток необходимости / Борьбой существования плененная душа» (Выделено нами – О.Д.). «Скрежещущий день» выхолащивает все «над-человеческое», что связано с истинным «Я».

Во второй части («Великая реконструкция») в центр выдвигается человек как исполнитель социально-культурной роли. Порабощение человека цивилизацией – не черта исключительно советской эпохи, а логическое развитие пути мировых стандартов («В своем разрастании город неволен», «Учтен чертежами Египет, Ампир, Ренессанс, Вавилон»); творец и раб системы, человек, растворяясь без остатка в восторженном кипении, забывает об отблесках «веры ночной».

Третья часть – «Вечерняя идиллия» - время отдыха и телесных наслаждений (парки, игры, аттракционы, американские горки, ресторан, танцы, джаз). Течет обычная человеческая жизнь («Город, как встарь, длит жизнь»). Историческая действительность маркируется индустриальным фанатизмом и карнавалом: бесовщина работы и развлечений идентифицируются как взаимопорождающие и тесно связанные формы проявления «планетарного научного апофеоза»; лава экспериментов «стального Левиафана» (космического палача) и вечерний праздник как буйство витальных сил одинаково вычеркивают «правду ночной души». Андреев не приемлет удовлетворенность земным существованием, исчерпанность им, эмпирическая жизнь сама по себе всегда будет порядком ниже.

Сознание лирического субъекта атрибутируется в координатах индийской философии. В сюжете поэмы продемонстрирована разноматериальная структура человека; ее основа – уход души из своей истинной обители (наступление утра) и возвращение в нее же. Индусы пришли к выводу, что все, что идет от внешнего мира, мимолетно и не имеет к духу ни малейшего существенного отношения. Дух ко всему остается равнодушным; только низшая его сторона, душа, как качественно личная сторона, соприкасается с миром. Андреев фабульно реализует эти представления, дифференцируя в поэме «дух» и «душу». «Дух» остается сторонним наблюдателем жизни «дня», он объективирован и относительно обособлен от телесного существования человека, о нем рассказано в безличной форме: «Он (дух – О.Д) видит: … народные моря: / Там всякий пробирается в глубь чрева исполинского, / В невидимом чудовище монаду растворя» [Андреев 1993: 53]. Душа же выступает частью реальности, обращается к «бессонному труду» дня, «восторженному чаду» – «долбить, переподковываться, строить на ходу». Она отчасти подвластна земной «лжи», где человек обезличивается: «Глаза – одинаковы. Руки – точь-в-точь. / Мысли – как лаковые. Речь – как замазка… / И дух забывает минувшую ночь – Сказку» [Андреев 1993: 53]. Единение духа и души происходит ночью, что в «нарративе» маркировано сменой безличной формы повествования на личную («Слышу дыханье иного собора»). Лирический субъект в собственном смысле слова (лирическое «Я») появляется в последней четвертой части, названной «Прорыв»: лишь когда завершается «злой день», открывается возможность «расторгнуть плен», подчеркнем, «…Рвануть из пут свой дух, / Проклясть позор, жизнь, тьму, ложь, строй» (Выделено нами – О.Д.) [Андреев 1993: 66]. Поставленные в один синонимический ряд «жизнь, тьма, ложь, строй» свидетельствуют о том, что аксиология Андреева превышает социальные параметры. В «Симфонии…» утверждается, что только бесконечное дает понимание счастья, что необходимо уйти от «призрачной реальности» к «духовной», от темноты к свету. Во многих других произведениях 1950-х годов выражены аналогичные идеи: земная эмпирическая жизнь – тюрьма, «плотная злая темь», «мутное тесное лоно», в которое «сквозь узкую щель сознания» лишь изредка скользят «воспоминания смутные» («Миры просветления»). Ночь – первоначальная и исконная стихия человека у Андреева («Слава тебе, материнская Ночь!»). Поэтому «угль первородства», то есть «себя» лирический субъект обретает только ночью, когда «вырывается из круга», днем же его божественная сущность меркнет в суете повседневности: «Пусть же назавтра судьба меня кинет / Вновь под стопу суеты, в забытье, - / Богосыновства никто не отнимет и не развеет бессмертье мое» [Андреев 1993: 69]. Таким образом, только ночью осуществляется возвращение «домой».

Индийская составляющая в мирообразе Андреева достаточна обширна, она включает целый ряд категорий и дефиниций: карма, сотериологическая идея, особенно значимо для ключевых произведений писателя понятие учительства («Железная мистерия», «Роза Мира»).

Литература

1. *Андреев Д.* Роза Мира. М., 1999.
2. *Андреев Д.* Собр. соч в 3-х т. М.: Урания, 1993. Т.1.
3. *Переселение* душ. М., 1994.
4. *Радхакришнан С.* Индийская философия. М.: Миф, 1993. Т.1.
5. *Степанянц М.Т.* Восточная философия. Вводный курс. Избранные тексты. М.: Восточная литература. РАН, 2001.

СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЕГО ПРЕДПОСЫЛКИ У ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Б.А. Дашиева, С.В. Тюлюпо (Томск, Россия)

Динамизм социокультурных преобразований, нестабильность современного общества заостряет потребность в ресурсах для предупреждения неблагоприятных тенденций развития личности, крайним выражением которых является суицидальное поведение и соответствующие личностные предиспозиции. По данным ВОЗ в России ежегодно расстаются с жизнью 2,5 тысяч подростков в возрасте 15-19 лет, а каждый 12-й подросток совершает попытку самоубийства (Б. С. Положий, Е. А. Панченко, 2013).

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) составляют особую группу риска актуализации суицидальных тенденций. У них, как и у «обычных» детей, возникают тяжёлые мысли и переживания. Их болезненность усугубляют уязвимость «особого ребёнка» в стрессовой ситуации и характерный для него дефицит навыков решения психологических и социальных проблем (Б. А. Дашиева и др., 2011, 2013, И. Е. Куприянова и др., 2012)..

В числе наиболее неблагополучных субъектов федерации с высоким уровнем завершенных суицидов и суицидальных попыток среди детей и подростков (в том числе и среди детей с ОВЗ) отмечены Республики Тыва, Бурятия и Якутия, где частота детского суицида превышает средние показатели по Российской Федерации в 4–4,5 раза, а подросткового – в 4–6 раз (Б. С. Положий, Е. А. Панченко, 2013). Между тем, саногенный потенциал этноспецифических социокультурных традиций изучен недостаточно (Н. Б. Семёнова, 2010; Б. С. Положий, Е. А. Панченко, 2013).

Нами проведён сравнительный анализ результатов скрининг-диагностического выявления суицидального риска в группах подростков с ограниченными возможностями здоровья, проживающих на территории Республика Бурятия и относящихся к различным этнокультурным группам. С целью маркеров суицидального риска и соответствующих этом риску настроений в группах бурятских и русских подростков с ОВЗ нами было проведено анонимное анкетирование 39 учащихся 9-11 классов школы социальной адаптации детей-инвалидов г. Улан-Удэ. Причинами инвалидизации являлись: детский церебральный паралич, эпилепсия; пороки развития, психические расстройства, соматические и эндокринные заболевания, сенсорные нарушения, генетические синдромы. У отдельных детей основное заболевание сочеталось с клинически выраженными признаками умственной отсталости лёгкой степени. На долю представителей коренного этноса (буряты) приходилось 43%. Представители русской национальности представлены детьми из семей, проживающих на территории Республики Бурятия в нескольких поколениях.

Анкета, предъявленная респондентам, состояла из шести вопросов, выясняющих наличие сниженного настроения, суицидальных мыслей и намерений, возможности поделиться своими проблемами, определение причин плохого настроения. Результаты анкетирования соотнесены с данными комплексного исследования психологического благополучия и психического здоровья этих детей.

Изначально, при реализации анкетирования, мы предполагали обнаружить значимые различия интенсивности суицидальных тенденций в группах подростков коренного и «пришлого» населения и форм, в которых они раскрываются в поведении личности.

Предшествовавшее применению анкеты клинико-психологическое исследование не выявило значимых различий в частоте психических расстройств в группах сравнения. Признаки нарушений психического функционирования, в большинстве случаев доходили до клинически выраженного уровня. Наиболее распространенными являлись нарушения психологического развития, нарушения речевого развития, расстройства поведения с началом в детском возрасте. Эти расстройства, имея свойственную им динамику, все же являлись условно «стабильными», на фоне которых развивалась патология невротического регистра, отмечаемая нами, чаще всего, в редуцированном виде, в форме невротических реакций или донозологических состояний.

Для некоторых детей оказалось характерным повышение уровня тревожности в течение длительного периода в сочетании с интенсивностью таких поведенческих маркеров психастении, как: снижение общей активности и её результативности (в частности успеваемости), снижение самоконтроля. В пред-

шествующий период наблюдения этой группы детей (в возрасте с 11 до 16 лет) мы обнаруживали возрастание показателей как личностной, так и ситуативной тревожности (Б. А. Дашиева и др., 2011, 2013, И. Е. Куприянова и др., 2012). Эта тенденция возрастоспецифична, однако, в рассматриваемой группе она усилена за счёт выраженности неадаптивных стратегий, несформированности операционального мышления, подкрепленного завышенным уровнем притязаний.

Наблюдая поведение этих детей в группе, мы обнаруживали, что достаточно часто, не умея найти своё место среди одноклассников, эти подростки пытались добиться хороших отметок любыми путями. Даже если имеющиеся знания не соответствовали желаемой оценке, подростки «выклянчивали» положительные оценки, «торговались» с преподавателем, требовали льгот сего стороны. Опрос учителей показал, что подобное поведение стабильно наблюдается у детей данной группы и затрудняет установление ими конструктивных отношений как со сверстниками, так и с педагогами. Между тем, такое поведение подростков зачастую усугублялось потенциально конфликтными установками родителей, рентными требованиями, предъявляемыми ими учителям.

Интересно, что описываемый феномен чаще отмечался в группе подростков (и родителей) русской национальности. Для детей-бурят в случае несоответствия достигнутого результата уровню притязаний оказались более характерными уход от деятельности, замыкание в себе, явное снижение активности при групповых занятиях. Требование детьми особых льгот со стороны учителя в этой подгруппе наблюдались в единичных случаях.

Дети оставались ранимыми, уязвимыми, подверженными малейшей фрустрации даже при достижении относительно высокой степени компенсации (достижения в учебной сфере). Любые межличностные конфликты, трудности при вхождении в коллектив, в том числе и школьный, в существенной мере снижали и результаты их учебной деятельности. В этих обстоятельствах обнаруживала себя динамическая ненадёжность операциональной организации деятельности. Относительно эффективное поведение, реализуемое ребёнком в индивидуальном режиме, практически распадалось при работе в группе. Эти особенности были наблюдаемы нами и отмечались учителями и родителями. Описанная тенденция соответствует данным исследования учебной деятельности детей с выраженными резидуально-органическими последствиями натального поражения ЦНС (Л. А. Захирина, Н. Ф.Бережная, 2004).

Паттерны суицидального поведения в поведении подростка выходили на первый план в наиболее тяжёлых случаях дефицита адаптивных резервов личности. Так 3 русских подростка и 1 подросток из группы бурят уже совершали суицидальную попытку.

Представленные ниже данные носят характер пилотного исследования. Оно позволило нам выявить некоторые различия в группах подростков бурятской и русской национальности и тенденций развития суицидального поведения и близких к этому феноменов. С целью верификации различий в частоте встречаемости суицидальных мыслей и их предпосылок в этноспецифических группах нами был использован критерий углового преобразования Фишера φ^*.

Результаты показали, что подростки–буряты отмечают наличие суицидальных мыслей значительно чаще ($\varphi^*=1{,}58$, $\rho=0{,}057$). В то же время, русские подростки чаще, чем буряты, располагают возможностью с кем-либо разделить свои беды ($\varphi^*=1{,}62$, $\rho=0{,}052$). По данным дополнительного опроса, обычно референтом становится кто-то из сверстников. Различия в группах, обнаруженные по остальным признакам (наличие суицидальных попыток, сниженное настроение, желание умереть) не достигли уровня значимости.

Более высокая частота встречаемости суицидальных мыслей в группе подростков–бурят, с нашей точки зрения, не является однозначным указанием на их большее неблагополучие. В подростковом возрасте мысли о суициде (в случае их спорадичности и отсутствии попыток нанести себе какой-либо вред) могут рассматриваться как допустимые.

Обнаруженный феномен может указывать как на большую интенсивность поведенческой тенденции, так и на более высокую степень осознаваемости этих мыслей, заданную культурной традицией. В культуре бурят не принято демонстрировать свои чувства (Г. Р. Галданова, 1987). При этом обращённость в себя, «нормативность» одиночества, некоторая замкнутость эмоциональной жизни в сочетании с отсутствием описанным И. Яломом феномена танатофобии (своеобразного социокультурного запрета на осмысление закономерности процессов умирания и смерти), позволяет человеку более тонко дифференцировать и осознавать его собственное отношение к смерти. Относительная эмоциональная экстраверсия подростков русской этнической группы в большей степени обеспечивает разрядку болезненных состоя-

ний, однако, содержания переживания (в частности, мысли о смерти, желание умереть) остаются недифференцированными, что и находит отражение в результатах анкетирования..

В сравниваемых группах схожи и причины сниженного настроения (в подавленном настроении пребывают 66,7% учащихся-бурят и 45% учащихся-русских). Причинами ухудшения настроения, чаще всего, назывались: проблемы в школе (46,7% у бурят и 30% у русских), проблемы из-за чувства влюбленности (40% у бурят и 35% у русских), одиночество (40% у бурят и 20% у русских), проблемы с родителями (35,3% у бурят и в 31,8 % у русских). В качестве других причин ребята называли «проблемы в стране», «сложная экономическая ситуация в Республике».

При этом мы обнаружили своеобразный парадокс: часть подростков (20% бурят и 45% русских) отрицая наличие «сниженного, подавленного, унылого» настроения, отметили причину (одну или несколько) его ухудшения. Это может быть связано с тенденцией отрицания подобного состояния при безусловной осознаваемости внешней причины фрустрации. Не исключено, что в формировании выявленных противоречий проявляется некоторый дефицит эмоционального словаря, позволяющего более точно определять свое эмоциональное состояние, а также недостаточно развитый навык рефлексии. Возможно, объяснительную силу имеет и рассогласование между описательным конструктом, предлагаемым анкетой для определения качества настроения и терминами, которые употребляет сам респондент для определения своего состояния.

Не исключено что в значительной степени отсутствие близкого человека, с которым подросток мог бы поделиться своими переживаниями, обусловлено отрицательным отношением в этнической традиции бурят к феномену самоубийства. Мы не разделяем предположений об обусловленностью высокого уровня самоубийств среди коренного населения республик Бурятия; Тыва и Саха (Якутия), который в 1,5-2 раза выше, чем среди русского населения, «…вошедшими в культуру и существующими до настоящего времени архаическими религиозными представлениями о допустимости самоубийства и возможности жизни после смерти в новом качестве» (Б. С. Положий и др., 2012). Вряд ли данные о проявлениях суицидальных тенденций в финно-угорской этнической группе правомерно распространять на этнические группы центрально-азиатских регионов без уточнения специфики мировозренческой традиции местного населения.

Между тем, и традиции буддизма и традиции шаманизма, доминирующие в этом регионе, предписывают человеку очень бережное и ответственное отношение к решению вопросов жизни и смерти. Смерть в культуре бурят не представляется желанной, хотя и являет путь к вечной жизни в потустороннем мире. Жизнь на «солнечной земле» буряты почитают величайшим благом (Г. Р. Галданова, 1987). Кроме того, с точки зрения доламаистских представлений, суицидальный акт ложится бременем на существование всей семейной общности самоубийцы, отягощая жизнь его родственников в нескольких поколениях (К. Д. Басаева, 1991). С фактом суицида служители языческого культа связывают множественные несчастья и беды (болезни, смерти, падеж скота, проблемы с работой и т.д.), по поводу которых к ним обращаются родственники суицидента (здесь и далее отражены данные наших собственных наблюдений. Б. Дашиева). «Душа самоубийцы не покинула место земного пребывания,» – говорят они, – «Таким образом она оказывает вредоносное влияние». В таких случаях шаманом совершаются специальные обряды позволяющие преодолеть влияние самоубийства, совершенного членом общины, на жизненный путь представителей ныне живущих и последующих поколений. Оплата обряда, снимающего с семьи гнёт самоубийства, представляет собой довольно внушительную сумму и собирается с нескольких, наиболее заинтересованных семей, находящихся в близком родстве.

Это восприятие суицида укоренено в традиции и закреплено в особых мерах, предпринимаемых семьями молодых людей брачного возраста. Вплоть до настоящего времени в традиции бурят факт самоубийства (как и других вариантов аномального поведения) в семье молодого человека или девушки является своеобразной стигмой, затрудняющей установление брачных отношений, препятствует их одобрению родственниками другой стороны (К. Д. Басаева, 1991).

В то же время, диктуемая этнической мировоззренческой традицией бурят необходимость принимать на себя ответственность за соответствие ожиданиям семьи и рода может актуализироваться и как риск возрастания суицидальных тенденций в группе подростков, так и ресурс их преодоления. С одной стороны, такая ответственность, в сочетании с запретом на выражение любых сильных эмоций, способствует росту напряжения болезненных чувств, переживаемых подростком. В частности, отметим, что клапаном для разрядки эмоционально напряжённых состояний в религиозной традиции бурятского этноса является обращение к ламе или шаману. Однако эта возможность открыта только взрослым представителям этни-

ческой группы. Сам подросток в силу возраста не включён в соответствующие культовые отношения и в большинстве случаев оказывается лишённым такого ресурса родной культуры. С другой – осознавание своей принадлежности к семейной общине (роду) и своей ответственности как представителя этого рода при наличии поддержки со стороны других членов семьи, позитивности отношений в семейной группе, и соответствие жизни семьи традиционному укладу отношений является ценным ресурсом, в значительной степени защищает подростков-бурят от самоповреждающих действий. В этнической традиции бурят доминируют патриархально-родовые отношения, высокую ценность имеют альтруистические установки. В трудных жизненных ситуациях отдельному члену семейной общины обеспечена поддержка широкого круга родственников (К. Д. Басаева, 1991). Чаще эта поддержка касается преимущественно аспектов деятельности, а не переживания. Тем не менее, в ситуации выраженных ограничений, в жизни семьи накладываемых инвалидностью ребёнка, помощь общины позволяет семье сохранить номинальный уровень благополучия, значительную степень открытости. При этом ребёнок с ограниченными возможностями оказывается включённым в общество, получает возможность занять в нём определённую социальную нишу, наработать необходимые коммуникативные навыки.

Таким образом, действие этноспецифических факторов на формирование суицидальных тенденций в подростковом возрасте у бурят не должно быть рассмотрено как однозначно отрицательное. Мы предполагаем, что росту суицидальных тенденций в группе подростков-бурят способствует не само по себе усвоение каких-либо верований, а сочетание противоречий:

– между нормативной для подросткового возраста уязвимостью, болезненным переживанием одиночества, нестабильностью позитивного восприятия себя и социокультурным запретом на выражение этих чувств, исключающим возможность получения эмоциональной поддержки;

– между осознаваемыми мыслями о возможности (а иногда и желательности) самоубийства и запретом на вербализацию этих мыслей, в связи с негативным восприятием его в культуре;

– между желанием, осознавая себя членом семейной общины, принимать на себя ответственность за её благополучие, и возрастоспецифической невозможностью принять эту ответственность во всей полноте и действовать соответственным образом.

Во всех случаях, сочетанное влияние этих противоречий на формирование суицидальных предиспозиций усугубляется степенью ограничений в жизнедеятельности подростка, накладываемых его соматическим состоянием. Таким образом, этно- и возрастоспецифические факторы, определяющие интенсивность суицидального риска у подростков-бурят, сопряжены множественными причинно-следственными связями и проецируются в эмоциональный, когнитивный и деятельностный план организации поведения личности. Это позволяет нам утверждать о дефицитарность изучения феномена суицидального поведения в этноспецифических подростковых группах с позиций монодисциплинарных медико-психологических подходов. Для раскрытия природы данного феномена, столь актуального для современной России, целесообразно привлечение широкого спектра дополнительных данных – этнографических, этнокультурологических, этно-антропологических. При этом помощь отдельному подростку требует синтетического восприятия его индивидуальной ситуации развития и ситуации развития заданной культурой семьи и сообщества.

Литература

1. *Актуальные* вопросы транскультуральной психиатрии // Семке В. Я. и др. // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – Томск. – 2012. –№5.

2. *Басаева К. Д.* Семья и брак у бурят. – Улан-Удэ. – 1991.– 192с

3. *Галданова Г. Р.* Доламаисткие верования бурят. / Г. Р. Галданова. – Новосибирск : Наука, 1987. – 154 с.

4. *Захирина Л. А.* Особенности развития старших дошкольников при перинатальной патологии ЦНС / Л. А. Захирина, Н. Ф. Бережная // Вопросы психологии. – 2004.– № 5. – С. 20–24.

5. *Клинико-психологическая* характеристика подростков с детским церебральным параличом / Б.А. Дашиева и др. // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2011. №3 (66). – С. 41–43.

6. *Клинико-психологические*, биологические и социальные факторы риска развития психопатологических нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья / И. Е Куприянова и др. // Сибирский вестник психиатрии и наркологии.– 2012. –№3 (72). – С. 36-40.

7. *Особенности* суицидального поведения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / Б. А. Дашиева и др. // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2013. – N 2 (19). – URL: http://medpsy.ru. – Дост. 14.05.2013

8. *Положий Б. С.* Суициды у детей и подростков в России: современная ситуация и пути ее нормализации / Б. С. Положий, Е. А. Панченко // Медицинская психология в России. – 2012. – N 2.– URL: http:// medpsy.ru.– Дост. 14.05.2013

9. *Семенова Н. Б.* Предпосылки суицидального поведения коренного населения Республики Тыва / Н. Б. Семенова // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова.– 2010.–№ 2.– С. 87-89.

ПРОБЛЕМЫ МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ, СОВЕРШИВШИХ ПРЕСТУПЛЕНИЯ СЕКСУАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В ОТНОШЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

А.В. Диденко (Томск, Россия)

Результаты исследований показывают, что преступники отбывающие уголовные наказания имеют множественные психические дисфункции. Среди этих расстройств специалисты в области психического здоровья сталкиваются с наличием зависимости от психоактивных веществ, расстройств личности и нарушений со стороны сексуальной сферы. В последние годы в отечественной пенитенциарной практике намечается тенденция к использованию терапевтического воздействия на личность преступника с целью снижения рецидива совершаемых преступлений. Так, например, внесены изменения в уголовное законодательство, предусматривающие применение принудительных мер медицинского характера, соединенных с исполнением наказания совершившим сексуальные преступления в отношении несовершеннолетних, а также проведение судебно-психиатрической экспертизы перед освобождением на предмет назначения указанных мер после отбывания наказания.

Необходимо отметить тот факт, что исправительные учреждения изначально не созданы для преступников с психическими расстройствами, а созданы для отбывания уголовного наказания. Уголовно-исполнительный кодекс не дифференцирует процесс отбывания наказания для осужденных с психическими расстройствами. Меньшая часть осужденных, имеющих психические расстройства отбывают уголовные наказания в специализированных, лечебно-исправительных учреждениях. Большая – отбывают уголовные наказания наравне с лицами, не имеющими психических расстройств. В настоящее время отечественное уголовное судопроизводство и уголовно-исполнительная система, несмотря на происходящие изменения все еще ориентирована преимущественно на наказание и изоляцию осужденных - что вызывает соответствующие затруднения в развитии эффективных реабилитирующих программ. Медико-психологическая реабилитация осужденных с расстройствами сексуального предпочтения на практике сталкивается с рядом трудностей объективного и субъективного характера. Каковы же основные из них?

Прежде всего – это методология и определение показаний к медико-психологической реабилитации, точки приложения терапевтического воздействия. С другой стороны – проблемы реализации реабилитационных программ в условиях нынешних исправительных учреждений.

Использование органических методов терапии сексуальных расстройств у преступников включающее в себя нейрохирургию, хирургическую кастрацию и антиандрогенную лекарственную терапию базируется на предположении, что сексуальное отклонение поддерживается половым влечением. Точкой приложения данных методов терапии является гормон тестостерон, с необходимостью снижения его концентрации в плазме крови.

Законодательством ряда стран (в частности, Финляндии), предусматривается использование принудительной кастрации в отношении лиц, совершающих преступления сексуального характера, часто с возможностью выбора между длительным содержанием в исправительном учреждении и согласием на нее. Несмотря на эффективность подобной меры в плане снижения рецидива совершаемых преступлений (от 58-84% до кастрации до 2,2-4,1% после), в настоящее время эта операция осуждается по этическим соображениям и широко не используется с целью снижения рецидива преступлений. Кроме этого метода есть сведения об использовании разрушения гипоталамических ядер мозга, которые предположительно контролируют половое влечение. Обратимые изменения уровня тестостерона могут быть достигнуты с использованием синтетических антиандрогенов – ципротерона ацетата, медроксипрогестерон-ацетат, флютамида. Применение подобных препаратов позволяет довольно быстро получить выраженный клинический эффект, проявляющийся в снижении либидо, потере активности и утрате сексуальной мотивации. По данным литературы отмечается положительный эффект данных препаратов, применяемых в амбулаторной практике после освобождения от отбывания наказания в условиях контролируемой терапии. Тем не менее, несмотря на положительные эффекты имеются и отрицательные факторы воздействия антиандрогенной терапии – снижение общего тонуса пациентов с выраженной негативной реакцией на

это воздействие. В исследованиях, посвященных анализу эффективности применения данной меры мало катамнестических данных, которые бы говорили о времени прекращения терапии и ее длительности. Чаще всего эффект препарата сохраняется только при его приеме (Briken P., 2007).

Перспективным направлением использование биологической терапии в реабилитационных программах в отношении осужденных с расстройствами сексуального предпочтения является ее сочетание с терапией коморбидных расстройств (например, аффективных, личностных), психотерапией и формированием навыков просоциального поведения.

В этом случае расширяется представление о расстройствах сексуального предпочтения, которые возникают не за один день, являются следствием процесса, длящегося годы, а формирование данного расстройства рассматривается в онтогенезе.

Главной целью психотерапии и психокоррекции аномального сексуального поведения в реабилитации осужденных является формирование поведения, замещающего парафильное в функции обеспечения эмоциональной саморегуляции.

Классический индивидуальный психоанализ редко используется в работе с лицами, лишенными свободы за преступления сексуального характера. Чаще всего, по данным зарубежной практики используются когнитивно-поведенческие методы, направляемые на коррекцию аномального поведенческого стереотипа. Аверсивная терапия (электрошок, аверсивная терапия стыдом, метод пресыщения и пр.), применявшаяся одной из первых в поведенческих лечебных программах в настоящее время используется редко из-за этических соображений.

Необходимо отметить основные особенности применения психотерапевтического воздействия на личности осужденного. Основой такого воздействия является комплексный и комбинированный характер, реализуемый в виде терапевтических программ индивидуально-поведенческих и групповых. При этом, наиболее оптимальным является воздействие на две проблемные области пациентов: сексуальное поведение и социальную компетенцию преступника.

Стержневым принципом построения стратегии психотерапии при аномальном сексуальном поведении является принцип «зеркального онтогенеза» - ее этапы должны повторять этапы онтогенеза в обратном порядке. По сути, речь идет об управляемом регрессе психосексуального развития, поскольку «доступ» к симптому, становится возможным только после разрушения фиксированных ранее форм поведения и шаблонов субъективных переживаний (Введенский Г.Е., Ткаченко А.А., 2003). Психотерапия состоит из последовательно реализуемых этапов.

Первый этап - разрушения паттерна аномального сексуального поведения с помощью когнитивно-поведенческих методик и методов гештальт-терапии, направленной на отщепление эмоционального компонента от поведенческого акта.

Второй этап – купирование аффективных нарушений с индукцией трансовых состояний и регрессом психического «Я», с вызыванием собственной бесполости, с дезактуализацией сексуальной жизни вообще в рамках снижения актуальности настоящего.

Третий этап – психокоррекция расстройств половой идентичности, с выбором референтной группы, готовности к эмоциональному сопереживанию с эталоном, выработка эмпатии к жертве, Хамельн-модель с включением в работу родственников пострадавших, родителей жертвы.

Четвертый этап – выработка и реализация поведения, замещающее парафильное с отработкой стратегий совладания и избегания. Используется широкий спектр образовательных сексологических программ для расширения познаний о сексуальной сфере человека.

Как видно из представленных сведений, существуют различные модели терапии расстройств сексуальной сферы преступников, где мишенями могут быть биологическая, психологическая и социальная составляющая. В последние годы отмечаются ряд зарубежных исследований, касающихся Интернет-субкультуры (T.J. Holt, K.R. Blevins, N. Burkert, 2010) и ее влияния на личность сексуального преступника в аспектах фиксации и поддержания девиантного стереотипа сексуального поведения. Данный факт говорит о необходимости учета влияния на личность и ее терапию социокультуральных факторов.

Тем не менее, оценка эффективности терапевтического воздействия является центральной проблемой применения различных реабилитационных программ. При терапии парафилий эта оценка приобретает особое значение, поскольку кроме периодического контроля содержания в крови тестостерона при антиандрогенной терапии важную роль играют психологические исследования, особенно, направленные

на выявление актуальности девиантных переживаний и прогноза последующего поведения. Обзор публикаций в зарубежной печати за последние три года, говорит о различных точках зрения на критерии излечимости и прогноза поведения при расстройствах сексуального предпочтения. Однако все авторы сходятся во мнении о необходимости отслеживания постпенитенциарного поведения сексуального преступника. Многие практические работники рассматривают девиантное сексуальное поведение как сходное с аддикцией, и поэтому заимствуют процедуры работы с этой группой лиц из области борьбы с зависимостью от психоактивных веществ. Согласно этим представлениям будет у бывшего осужденного срыв или рецидив сексуальной девиации зависит от индивидуальных и ситуационных факторов. Программы профилактики ставят своей целью развитие навыков самоуправления, идентификация ситуаций высокого риска и отработку поведенческих стратегий при их возникновении.

В последние годы, отмечающееся нарастание в местах лишения свободы осужденных, отбывающих уголовные наказания за преступления сексуального характера, ставит перед специалистами в области психического здоровья ряд проблем. Режимные барьеры в реализации реабилитационных программ, включая доступность психологической и психотерапевтической помощи, кадровая и техническая оснащенность исправительных учреждений вызывают ряд вопросов касающихся принципиальной возможности реализации реабилитационных программ в исправительном учреждении. Отмечается не только недостаток в кадровом обеспечении исправительных учреждений специалистами в сфере психического здоровья (психиатры, психологи), но в самой подготовке данных специалистов. Профессиональный контакт с такого рода преступниками требует специальной подготовки в области сексологии и клинической психологии, четкого понимания показаний для терапевтического воздействия, умения провести всестороннюю оценку личности и учесть социальные, когнитивные, аффективные и физиологические уровни функционирования личности с аномальным сексуальным влечением.

Другие проблемы – связаны с социокультуральными аспектами отбывания наказания самими осужденными, закрытыми для профессиональных контактов, формирующими в исправительном учреждении определенную социальную нишу, с социальным клеймом низкостатусного осужденного. Даже в случае организуемого и контролируемого доступа к лечению, специфический тип адаптации этих осужденных к исправительной среде (т.н. социокультуральная адаптация), осложняет их интеграцию в реабилитационный процесс. Многие из установок, убеждений и способов поведения этих осужденных продиктованы влиянием тюремной субкультуры, противоположной культуре терапевтических групп, построенной на открытом совместном взаимодействии, честности, доверии, и безусловном принятии личности. Это столкновение по линии культура-субкультура, препятствует развитию терапевтического союза и формированию совместных ориентаций в проблеме, которая необходима для успешной реализации реабилитационного процесса.

Таким образом, представленные сведения позволяют наметить следующие пути возможной реализации программ медико-социальной реабилитации. Среди них можно выделить: комплексный, этапный характер проводимой работы, включающей в себя медикаментозную терапию (например, антиандрогенные препараты, антидепрессанты, нормотимики), психотерапию индивидуальный и групповой подходы и социальную терапию, с созданием условий для социальной адаптации. Реализация этого процесса потребует создания особой структуры в исправительном учреждении или команды специалистов в области медико-психологической и социальной реабилитации. Кроме этого, требуется тщательная проработка нормативно-правовой базы самого процесса медико-психологической реабилитации с введением в практику работы стандартного протокола реализации принудительных мер медицинского характера в отношении осужденных, отбывающих уголовные наказания в местах лишения свободы.

Литература

1. *Введенский Г.Е., Ткаченко А.А.* Аномальное сексуальное поведение. Монография. Юрид. центр Пресс. Спб. – 2003. – 657 с.

2. *Briken, P.* (2007). Pharmacological treatments for paraphilic patients and sexual offenders. Current Opinion in Psychiatry, 20, 609-613.

3. *Holt T.J., Blevins K.R., Burkert N.* (2010) Considering the Pedophile Subculture Online. Sex Abuse. March 2010 22: 3-24.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ПОРТАЛА, НАПРАВЛЕННОГО НА ДИАГНОСТИКУ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РАЗНЫХ ВИДОВ ОДАРЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Г. ТОМСКА И Г. СТРЕЖЕВОГО ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ

Д.В. Диденко, А.А. Шекетера (Томск, Россия)

Работа выполнена в рамках гос.задания на НИР «Исследование и развитие потенциала одаренности, инновационности и самореализации современной молодежи в условиях модернизации экономики и социальной сферы». Рег. № 6.4804.2011.

Проблема исследования одаренности старших школьников становится все более актуальной в наше время (О.М. Краснорядцева, Д.Б. Богоявленская, Ю.В. Большаков, Н.С. Лейтес, А.И. Савенков). Перед отечественными исследователями и специалистами сферы образования встает задача создания такой системы образования и обучения, которая помогла бы расширить возможности учащегося в развитии его способностей в той или иной сфере.

В настоящее время существует большое количество концепций, рассматривающих проблему одаренности, но одной из самых популярных считается концепция одаренности, разработанная известным американским ученым Дж. Рензулли, согласно которой одаренность есть сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу). Кроме этого, в своей теоретической модели автор учитывает знания на основе опыта (эрудиция) и благоприятную окружающую среду, как факторы, способствующие развитию одаренности у ребенка. В соответствии с его концепцией число одаренных детей может быть значительно выше, чем при их идентификации по тестам интеллекта или достижений.

В нашей стране в рамках реализации президентской программы «Одаренные дети» была предпринята попытка научной разработки концепции одаренности на государственном уровне [2], которая является моделью, вобравшей в себя наиболее значимые достижения современной отечественной и зарубежной психологии. По определению авторов концепции: «Одаренность - это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2].

Авторы предлагают рассматривать детскую одаренность в двух градациях: актуальная и потенциальная одаренность. Проявленную, очевидную одаренность, т. е. замеченную психологами, педагогами, родителями, называют «актуальной». Детей, которые демонстрируют данный вид одаренности, обычно называют не одаренными, а талантливыми детьми. И, напротив, одаренность, которая представляет собой лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений, но не может быть реализована в данный момент в деятельности в силу их функциональной недостаточности, называют «потенциальной».

Данное определение было взято нами за основу при проведении исследования, такое определение понятия «одаренность» демонстрирует нам возможность понимания одаренности как системного качества, а не количественного показателя. Цель нашего исследования: определить эффективность специализированного портала, направленного на диагностику особенностей развития разных видов одаренности у учащихся старших классов общеобразовательных учреждений г. Томска и г. Стрежевого Томской области: общая, предметная, художественная, спортивная и социальная одаренность.

Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности. В качестве психологического ядра общей одаренности выступает результат интеграции умственных способностей, мотивационной сферы и системы ценностей, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, волевые и другие качества личности. Важнейшие аспекты общей одаренности — умственная активность и ее саморегуляция. Общая одаренность определяет соответственно уровень понимания происходящего, глубину мотивационной и эмоциональной вовлеченности в деятельность, степень ее целенаправленности.

Социальная одаренность охватывает способности, касающиеся организаторской деятельности в различных сферах жизни учащегося.

Художественная одаренность подразумевает высокие достижения в области художественного творчества и исполнительского мастерства в музыке, живописи, скульптуре, актерские способности.

Предметная (академическая) одаренность имеет иной характер, которая проявляется в успешности обучения отдельным учебным предметам и является более частой и избирательной. Эти дети могут показать высокие результаты по легкости и быстроте продвижения в математике или иностранном языке, физике или биологии и иногда иметь неважную успеваемость по другим предметам, которые воспринимаются ими не так легко.

Спортивно и физически одаренные дети имеют высокий уровень физической подготовки, отличаются хорошим здоровьем, активностью и выносливостью, перевыполняют спортивные нормативы (спортивная или двигательная одаренность).

Конечно, все эти типы и виды одаренности не изолированы друг от друга. Здесь можно выделить как минимум два типа связей. Так, человек может иметь одну какую-нибудь специальную способность, а может быть одаренным целой группой родственных способностей (например, художественных или спортивных). Вместе с тем, все типы одаренности обязательно предусматривают определенный уровень развития умственных способностей.

Взяв данную классификацию видов одаренности, которая, по нашему мнению наиболее ярко отражает развитие данного качества у старших школьников, нами было проведено исследование, направленное на диагностику особенностей развития одаренности. Основным инструментом при проведении исследования была демонстрационная версия специализированного портала (http://odar-portal.tsu.ru), обеспечивающего консультативное сопровождение одаренных детей, включающая диагностику общей, предметной, художественной, спортивной и социальной одаренности. Данный инструмент был выбран в связи с тем, что ресурсы сети Интернет и дистанционные технологии позволяют осуществлять выявление и диагностику одаренных детей в более мобильном режиме. Родители, эксперты, педагоги и дети, могу выполнять диагностику в удобное для них время, в комфортном темпе, результаты выполненной диагностики возможно получить по электронной почте.

На портале учащимся предлагалось пройти диагностику по следующим методикам: опросник «Самооценка творческих характеристик личности», разработанный Ф. Вильямсом и адаптированный Е.Е. Туник; «Методика экспертных оценок по определению одаренных детей», разработанная А.А. Лосевой; «Тест на определение профессионального типа личности» Д. Голланда; «Шкала поведенческих характеристик одаренных школьников» (Дж. Рензулли и соавторы, в адаптации Л.В. Поповой). После прохождения тестирования учащиеся получали на адрес электронной почты результаты диагностики, а в дальнейшем у экспертов могли получить консультацию в он-лайн режиме по полученным данным.

В исследовании приняли участие 100 детей и подростков, учащихся девятых, десятых и одиннадцатых классов общеобразовательных учреждений г. Томска и г. Стрежевого Томской области: МАОУ «Лицей № 7» г. Томска (10 учащихся); негосударственного общеобразовательного учреждения среднего (полного) общего образования «Лицей ТГУ» г. Томска (36 учащихся); МАОУ «Гимназия № 24» г. Томска (10 учащихся); МАОУ «Гимназия № 55» г. Томска (26 учащихся); МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5» г. Томска (5 учащихся); МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 47» г. Томска (6 учащихся); МАОУ «Гимназия № 1» г. Стрежевого Томской области (7 учащихся).

После обработки данных были получены следующие результаты диагностики общей, предметной, художественной, спортивной и социальной одаренности 100 детей и подростков, принявших участие в апробации демонстрационной версии специализированного портала:

Виды одаренности	Количество выявленных человек, %
общая (интеллектуальная) одаренность	17 %
потенциальная общая (интеллектуальная) одаренность	51%
предметная математическая одаренность	5%
потенциальная предметная математическая одаренность	3%
художественная одаренность	19%
потенциальная художественная одаренность.	15%
социальная одаренность	5%
потенциальная социальная одаренность	27%
спортивная одаренность	4%
потенциальная спортивная одаренность	7%

Следует отметить, что почти половина учащихся, принявших участие в апробации демонстрационной версии специализированного портала, характеризуется выраженностью сразу нескольких видов явной и/или потенциальной одаренности:

Общей (интеллектуальной) и предметной математической одаренностью характеризуются 2 учащихся.

Общей (интеллектуальной) и художественной одаренностью характеризуется 1 учащийся.

Общей (интеллектуальной) и потенциальной предметной математической одаренностью отличаются 4 учащихся.

Общей (интеллектуальной) и потенциальной художественной одаренностью отличаются 2 учащихся.

Предметной математической одаренностью и потенциальной общей (интеллектуальной) характеризуется 1 учащийся.

Художественной одаренностью и потенциальной общей (интеллектуальной) характеризуются 2 учащихся.

Художественной одаренностью и потенциальной социальной одаренностью отличается 1 учащийся.

Художественной одаренностью, потенциальной общей (интеллектуальной) и потенциальной социальной одаренностью характеризуются 6 учащихся.

Художественной одаренностью, потенциальной общей (интеллектуальной) и потенциальной спортивной одаренностью отличаются 2 учащихся.

Художественной одаренностью, социальной одаренностью, спортивной одаренностью и потенциальной общей (интеллектуальной) характеризуется 1 учащийся.

Социальной одаренностью и потенциальной общей (интеллектуальной) одаренностью отличаются 2 учащихся.

Спортивной одаренностью и потенциальной социальной одаренностью характеризуется 1 учащийся.

Потенциальной общей (интеллектуальной) одаренностью и потенциальной предметной математической одаренностью отличается 1 учащийся.

Потенциальной общей (интеллектуальной) одаренностью и потенциальной художественной одаренностью характеризуются 3 учащихся.

Потенциальной общей (интеллектуальной) одаренностью и потенциальной социальной одаренностью отличаются 2 учащихся.

Потенциальной общей (интеллектуальной) одаренностью и потенциальной спортивной одаренностью характеризуется 1 учащийся.

Потенциальной общей (интеллектуальной) одаренностью, потенциальной художественной одаренностью и потенциальной социальной одаренностью характеризуются 4 учащихся.

Потенциальной художественной одаренностью и потенциальной социальной одаренностью отличаются 2 учащихся.

Потенциальной художественной одаренностью, потенциальной социальной одаренностью и потенциальной художественной одаренностью характеризуются 2 учащихся.

Потенциальной социальной одаренностью и потенциальной спортивной одаренностью отличается 1 учащийся.

По результатам исследования, проведенного на специализированном портале, были выявлены группы учеников, обладающие различными видами одаренности, которые в дальнейшем получили результаты диагностики на адрес электронной почты, а большинство учащихся прошли консультации в он-лайн режиме по полученным данным. Консультации были направлены на практическое применение детьми полученных данных: вопросы, связанные с профессиональным самоопределением, развитием наиболее ярко выраженного типа одаренности. Во время реализации проекта портал пользовался большой популярностью у учащихся, которые могли получить актуальную для них информацию в удобное время и квалифицированных специалистов. Активность посещения учащимися портала, интерес учителей и родителей к нему, а так же возможность практического использования полученных данных [1] доказывают нам, что данный Интернет ресурс является эффективным для диагностики особенностей развития разных видов одаренности у учащихся старших классов общеобразовательных учреждений г. Томска и г. Стрежевого Томской области.

В современном мире очень актуальны проблемы выявления, диагностики, прогноза, формирования, обучения и развития одаренных и талантливых детей. Правильное построение взаимоотношений

одаренного ребенка с окружающим миром позволит ему наиболее полно проявить свои способности. Особенно остро встает этот вопрос в подростковом возрасте, так как именно в этом возрасте формируется самосознание, нравственные убеждения, мировоззрение, интересы. Очень важно создать благоприятную психологическую обстановку для одаренного ребенка, которая поможет преодолению разрыва между интеллектуальным и личностным развитием и будет способствовать их развитию. Психоразвивающая работа практического психолога с одаренными детьми может вестись в 3 направлениях: развития интеллектуальных способностей ребенка, формирования адекватного самовосприятия, помощь в адаптации ребенка в окружающем мире и приобретение им конструктивных форм общения со сверстниками и взрослыми.

Литература

1. *Мацута В.В.* Использование информационных технологий в работе с одарёнными детьми [Электронный ресурс] // Материалы Connect-Универсум 2012: международной научно-практической Интернет-конференции. – Электрон. дан. – Томск, 2012. – URL: http://connect-universum.com/blog/connectuniversum2012_ru/29.html

2. *Одаренность.* Рабочая концепция / под ред. Д.Б. Богоявленской. М., Магистр, 1998

3. *Туник Е.Е.* Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб., 2002.

4. *Туник, Е.Е.* Опросник креативности Дж. Рензулли / Е.Е. Туник // Школьный психолог. 2004. № 4. С. 16–23.

К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ МЕТАКОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Д.Н. Долганов (Белово, Россия)

Каждая психологическая система обладает свойством самоорганизации, которое направлено на совершенствование организации сложной системы (Клочко, 2005). Таким образом, любая самоорганизующаяся система обладает определённой совокупностью процессов, которые реализуют функцию самоорганизации (в классической психологической терминологии - саморегуляции).

В последние десятилетия в области когнитивной психологии стала набирать обороты тенденция к исследованию регулятивных процессов познания – «метакогнитивных процессов». Проявление данных процессов можно рассматривать двояко: во-первых, метакогнитивные процессы – это процессы-регуляторы когнитивной деятельности; во-вторых, метакогнитивные процессы есть следствие самоорганизации когнитивной сферы, когда вырабатываются некоторые правила осуществления деятельности познания.

Наряду с понятием метакогнитивных процессов, выделяется класс метарегулятивных психических процессов и обе эти разновидности подчинены родовому понятию – «метапроцессы» (Карпов, Скитяева, 2005) Данная дифференциация, как указывают авторы, является достаточно условной, но и она демонстрирует распространенность данного явления. Наиболее распространенной формой метапроцессов являются метакогнитивные процессы.

Впервые понятие метакогнитивных процессов было введено американским исследователем Дж. Флейвеллом во второй половине 20 века. В дальнейшем, в русле психологических исследований, и в области педагогики, педагогической психологии исследование метакогнитивных процессов получило активное развитие.

Многие исследования метакогнитивных процессов привязывают их к учебной деятельности. Особенности когнитивного и метакогнитивного обучения охарактеризовали Э. Лоарер, М. Юто показав необходимость посредничества между обучаемым субъектом и объектами социального мира в форме включенных в образовательную деятельность метакогнитивных процессов (Лоарер, Юто, 1997). Соотношение когнитивных и метакогнитивных процессов в учебной деятельности представлено следующим образом: 10% - когнитивные процессы, 17% - метакогниции и 20% - предикторы интеллекта (Veenman, Van Hout-Wolters, Afflerbach, 2006).

Y. Iwai Описывает стратегии метапознания при чтении и понимании научного текста: планирование, мониторинг и оценка, которые существенно повышают эффективность работы с текстом и его понимание (Iwai, 2011). Похожее описание дает в своих работах О.В. Лазарева. Студенты с низким уровнем понимания не используют в работе метазнания, и по мере повышения уровня понимания текста выделяются различные стратегии используемые студентами на этапах предчтения, чтения и постчтения (Лазарева, 2011, 2012).

Характеристика функциональных возможностей метапроцессов предполагает их классификацию. Взгляды на структуру и виды метакогнитивных процессов могут значительно отличаться у разных авторов. Самое простое деление сводиться к выделению бессознательных и осознаваемых процессов. Большая часть исследователей описывают осознаваемые метапроцессы. Неосознаваемые метакогнитивные процессы это такое явление, когда человек при решении задач использует некоторые правила, которые не осознает и не может дать ответа о том, почему именно такую стратегию он выбрал для решения. Данное явление В.М. Аллахвердов и коллеги назвали «когнитивное бессознательное» (Аллахвердов, 2008).

Комплексный анализ метакогнитивных процессов личности проведен в работе А.В. Карпова, И.М. Скитяевой, где авторы рассматривают метапроцессы не только в плоскости когнитивной сферы, но и как проявление психики вообще. Проанализировав проявления метапроцессов в сферах общения, взаимодействия, в сфере психических процессов и состояний авторы предлагают «алгоритм системного исследования», который позволит получить знание, достигшее уровня системной организации (Карпов, Скитяева, 2005). Но, при всей обширности представлений авторов на проявления метакогнитивных процессов, основной канвой исследования и анализа для них выступает рефлексивная природа метапроцессов.

Вне зависимости от того каким образом классифицируются метапроцессы есть общая для всех авторов тенденция выделять, как правило два плана функционирования метакогнитивных процессов: рефлексивная природа – «мышление о мышлении»; регулятивная природа – регуляция и саморегуляция когнитивной деятельности.

Системное исследование метапроцессов должно учитывать и механизмы осознаваемые, и механизмы «когнитивного бессознательного», т.е., тех схем, которые представляют собой некоторые имплицитные схемы или правила, которыми мы руководствуемся, выполняя различные виды деятельности, и при этом не осознаем этих правил. Так же очень важно понимать, что метапроцессы всегда сопровождают протекание других, «базовых» процессов и в связи, с чем должны изучаться не как самостоятельная реальность, а в процессе основной деятельности (Савин, 2008).

Для ответа на вопрос, на сколько, выражены метакогнитивные схемы в сфере межличностных отношений, нами организовано исследование.

Предпосылкой данной работы послужило исследование группы психологов G. Fletcher, J.A. Simpson, G. Thomas, L. Giles посвященное изучению «идеалов» или «идеальных схем» в области «интимно-личностных» отношений. Авторы исходят из предположения о том, что структура и содержание идеалов отношений должны быть представлены как в языке, так и в системе конструктов. Идеалы представляют собой общие стандарты, которые могут предшествовать конкретным отношениям. В процессе исследования были выделены два аспекта: представления об идеальном партнере, представления об идеальных отношениях. Факторный анализ данных выявил следующие факторные структуры. В представлениях об идеальном партнере выделено три фактора: 1 фактор Warmth - Trustworthiness (теплота-надежность); 2 фактор Vitality – Attractiveness (жизненность - привлекательность); 3 фактор Status – Resources (статус - ресурсы). В представлениях об идеальных отношениях выделено два фактора: 1 фактор Intimacy – Loyalty (близость - верность); 2 фактор Passion (страсть, увлечение) (Fletcher, Simpson, Thomas, Giles, 1999). Таким образом, выделенные факторы представляют собой закрепленные в сознании людей «правила» по которым строятся отношения, это те координаты, в которых люди выстраивают отношения.

Процедура исследования. На первом этапе испытуемыми выступили, студенты КузГТУ 2-3 курса в количестве 71 человек, возраст 19-21 год, 33 юноши и 38 девушек. Испытуемым был предложен переведенный список Флетчера организованный по принципу семантического дифференциала где предлагалось оценить следующие объекты: «отношения в данный момент», «идеальные отношения», «неидеальные отношения». При оценке партнера предложены объекты: «Я», «идеальный партнер», «неидеальный партнер».

На втором этапе нами использовался переведенный список Флетчера и предлагалось оценить признаки «идеального партнера» с точки зрения важности, которую имеет каждый пункт в описании характеристик «идеального партнера» (близкие отношения знакомства, брачные отношения) и оценить признаки «идеальных отношений» с точки зрения важности каждого пункта в описании идеальных отношений с использованием 7-балльной шкалы Лайкерта. Т.е., второй этап полностью воспроизводит процедуру изначального исследования. На втором этапе в пилотном исследовании приняли участие студенты КузГТУ 3 курса 26 человек, возраст 20-21год, 9 юношей и 17 девушек.

Результаты. 1 этап. В подгруппе девушек при оценке партнеров выделено два фактора. 1 фактор 75% общей дисперсии на одном полюсе содержит признак «уходящий», на противоположном полюсе практически все остальные признаки – фактически данный фактор не отражает сколько-нибудь оформленных представлений. 2 фактор 24% общей дисперсии: «критикующий», «напористый», «не курящий» – «религиозный» – данный фактор можно назвать «поведенческие черты». Не смотря, на выделенную факторную структуру, можно констатировать очень низкий уровень дифференциации. Оценка отношений. Выделен только один фактор, в который входят все признаки. Данное явление при анализе семантических дифференциалов мы встречаем периодически и дали ему название «шум» - это свидетельствует об отсутствии четкой критериальности при оценке.

Анализ результатов в подгруппе юношей. В оценке партнера выделяется два фактора 54% и 45% общей дисперсии. На первый взгляд может показаться, что уже есть дифференцированное восприятие, но нет, в каждом факторе смешаны, признаки различные по содержанию и таким образом, выявить типичное для фактора смысловое содержание весьма затруднительно. При оценке отношений ситуация аналогична женской выборке.

Полученные нами результаты на первом этапе отрицательны. Т.е., использование списка Флетчера в формате семантического дифференциала без дополнительного отбора признаков и адаптации объектов оценки малопродуктивно. Второй аспект искажения заключается в изменении процедуры оценки по сравнению с оригинальным исследованием, где требовалось оценить важность каждого признака в образе идеального партнера или идеальных отношений.

2 этап. В оценке партнера девушками выделилось 9 факторов, в оценке отношений 8 факторов. Однако не все факторы являются самостоятельными по смысловому содержанию, т.е. некоторые «малые» факторы дополняют «большие» и таким образом мы оставили 4 и 5 факторов соответственно. В оценках партнера и отношений юношами выделилось по 4 фактора в каждом случае.

Девушки. 1 фактор мы назвали «идеал», поскольку включенные в фактор признаки, по нашему мнению, отражают представления девушек об идеальном партнере. Партнер должен быть чувствительным, т.е. эмоционально понимать и реагировать. Должен быть спокойным, не импульсивным. Щедрость – как возможность способствовать удовлетворению насущных потребностей без дефицита. Критикующий - скорее всего, рассматривается, как умение говорить прямо и честно. Спортивный – ведущий здоровый образ жизни, подтянутый и как следствие физически привлекательный. Творческий – способный к продуцированию новых идей и умеющий удивлять. Таким образом, в данном факторе мы можем видеть отголосок типичной мифологемы о «принце на белом коне». 2 фактор включает признаки, которые являются атрибутами социальной успешности и назван нами «статус». Данный фактор похож на фактор «статус - ресурсы» выделенный Флетчером. 3 фактор двухполюсный – «зрелость - спонтанность». С одной стороны партнер рассматривается как заслуживающий доверия, уверенный, умный, соответствующий возрасту, с другой стороны спонтанный, как деятельностное отражение личностной зрелости и достаточной внутренней мотивации поведения. 4 фактор описывает характеристики делающие личность привлекательной и таким образом данный фактор назван «привлекательность», что так же частично соответствует факторной модели Флетчера.

В подгруппе юношей все факторы двухполюсные. 1 фактор достаточно хорошо согласуется с фактором в модели Флетчера и может быть назван так же «теплота - надежность». Поскольку данный фактор с одной стороны описывает личность партнера как приятного и теплого в отношениях, а с другой стороны характеризует партнера как надежного, стабильного и независимого. 2 и 3 факторы отличаются включенными в них признаками, хотя, по смысловой нагрузке очень похожи и близки. На одном полюсе факторов располагаются характеристики, которые отражают включенность субъекта в процесс семейных отношений: понимающий, поддерживающий, коммуникативный, любит детей / хороший слушатель, щедрый, религиозный. Т.е., можно сказать, данный полюс фактора несет в себе ориентацию на традиционные семейные ценности. Второй полюс включает признаки: хорошо сложенный, честолюбивый, успешный, хорошо одет / привлекательный, хороший любовник, активный образ жизни, имеет хороший дом. Названные параметры характеризуют человека как живущего преимущественно для себя и социально успешного. Следовательно, данный фактор может быть назван «ориентация на семью – ориентация на социальный успех». 4 фактор. Данный фактор отражает особенности деятельности субъекта. С одной стороны это отражение общих поведенческих характеристик, «в быту»: спокойный, спонтанный, развлекающийся, не курящий. С другой стороны признаки характеризуют особенность в достижении целей: уверенный, напористый, творческий, толерантный. Таким образом, фактор назван «деятельный».

Кратко обобщая результаты сравнения можно увидеть отличия в том, как отличаются представления об идеальном партнере в зависимости от половой принадлежности. У женщин более идеализированные представления, тогда как у мужчин, более прагматичные. Однако это только первичные результаты, требующие дополнительного уточнения.

Анализ выявленных факторов в оценке отношений. Оценка отношений девушками. 1 фактор содержит признаки «компромисс», «интеллектуальное равенство», «непринужденность», что позволило назвать его «равенство». 2 фактор содержит признаки «доверие», «поддержка», «уважение», «понимание» и это в целом может отражать сбалансированность отношений, поэтому мы назвали фактор «гармония отношений». 3 фактор двухполюсный. С одной стороны, «моногамность», «юмористические», «веселье», «страсть», с другой стороны – «разделение». Мы считаем, что данный фактор отражает интегративно-дезидеративные тенденции и, следовательно, назван «сплоченность - разделение». 4 и 5 фактор содержат признаки, описывающие эмотивные проявления, с тем отличием, что в 4 факторе признаки имеют боль-

шее отношение к личностному уровню отношений. Тогда как 5 фактор относиться к интимно-личностному уровню или «романтическому». Таким образом, данные факторы можно объединить под общим названием «эмотивность: личностная - романтическая».

Оценка отношений юношами выглядит следующим образом. 1 фактор двухполюсный и назван «равенство - верность». 2 фактор, так же двухполюсный. С одной стороны включает признаки гармоничности отношений, а с другой стороны проявления независимости, фактор назван «гармоничность - независимость». 3 фактор содержит немного различные признаки: «обязательства», «забота», «поддержка», «стабильность», «борьба», «страстность». И все-таки по доминирующим признакам фактор может быть назван «серьезность отношений». 4 фактор включает признаки «моногамность», «юмористические», «веселье», что может быть охарактеризовано как «позитивность отношений».

Сравнение факторных структур в оценках отношений свидетельствует о схожести двух первых факторов. В остальном, для девушек имеет значение сплоченность (близость) и эмоциональные проявления в отношениях. Для юношей значение имеют серьезность в отношениях и позитивность (что довольно близко к проявлениям эмоциональности). В сравнении с моделью Флетчера, присутствует параметр равенство, и в некоторое совпадение с параметром близость.

Выводы:

– Метакогнитивные модели межличностных отношений объективный факт, который требует исследования и описания.

– Существует тенденция кросскультурного характера данных метакогнитивных моделей.

– Предварительные данные позволяют говорить о том, что при оценке партнеров девушки ориентируются на более идеализированные представления, тогда как юноши более прагматичны в оценках. Оценка отношений прагматична у представителей обоих полов, есть общие факторы оценки «равенство», «гармоничность».

– Методы психосемантики, обладают потенциалом в исследовании метакогнитивных моделей межличностных отношений, однако требуют более тщательной подготовки оценочных процедур.

Литература

1. *Cao L.* Nietfeld College students' metacognitive awareness of difficulties in learning the class content does not automatically lead to adjustment of study strategies / L. Cao, J.L. // Australian Journal of Educational & Developmental Psychology Vol. 7, 2007, pp. 31-46.

2. *Fletcher G., Simpson J. A., Thomas G., Giles L.* Ideals in Intimate Relationships. // Journal of Personality and Social Psychology, 1999, Vol. 76, No. 1, 72-89

3. *Iwai Y.* The effects of metacognitive reading strategies: pedagogical implications for EFL/ESL teachers / Y. Iwai // The Reading Matrix Volume 11, Number 2, 2011. P. 150-159

4. *Veenman M.V.J.* Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. / M.V.J. Veenman, B.H.A.M. Van Hout-Wolters, P. Afflerbach // Metacognition Learning vol. 1, 2006. P. 3–14

5. *Аллахвердов В.М.* Сознание и когнитивное бессознательное. / В. М. Аллахвердов, Е. Ю. Воскресенская, О. В. Науменко Вестник Санкт-Петербургского университета, Сер. 12, 2008. Вып. 2. С. 10-19

6. *Карпов А.В.* Психология метакогнитивных процессов личности. / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.

7. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). / В.Е. Клочко. Томск: Изд-во ТГУ, 2005. 174 с.

8. *Лазарева О.В.* Программа формирования метакогнитивной регуляции понимания научного текста. / О.В. Лазарева [Электронный ресурс]. - URL: http://vml.antat.ru/files/4e%20Chteniya/Programma%20formirovaniya%20metakognitivnoi%20regulyacii%20ponimaniya%20nauchnogo%20teksta.pdf. - [дата обращения 07.08.2013].

9. *Лазарева О.В.* Психологическая характеристика Метакогнитивных процессов у студентов с разным уровнем понимания текста. / О.В. Лазарева // Третья Международная научно-практическая конференция «Электронная Казань 2011» (19-21 апреля 2011) [Электронный ресурс]. - URL: http://old.kpfu.ru/conf/ek2011/sbornik.php [дата обращения 08.08.2013]

10. *Лазарева О.В.* Формирование метакогнитивной регуляции понимания научного текста. / О.В. Лазарева // Письма в Эмиссия.Оффлайн [Электронный ресурс]. - URL: http://www.emissia.org/offline/2012/1843.htm [дата обращения 06.08.2013]

11. *Лоарер Э.* Когнитивное обучение: история и методы / Э. Лоарер, М. Юто // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т. Галкиной, Э.Лоарера. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С.17—33.

12. *Метакогнитивные* механизмы как регуляторы интеллектуальной деятельности [Электронный ресурс]. - URL: http://metacognition.narod.ru/Index.html [дата обращения 08.08.2013]

13. *Савин Е.Ю.* О некоторых направлениях изучения метакогниций в психологии / Е.Ю. Савин // Психология когнитивных процессов: Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Егорова А.Г., Селиванова В.В. Смоленск: Универсум, 2008. С.150—153.

ФЕНОМЕН ЮМОРА В ОПЫТЕ ГЕНИАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Е.А. Звездина (Томск, Россия)

Работа выполнена в рамках гос.задания на НИР «Исследование и развитие потенциала одаренности, инновационности и самореализации современной молодежи в условиях модернизации экономики и социальной сферы». Рег. № 6.4804.2011.

Феномен гениальности стал загадкой еще в древности, когда под этим явлением понималась некая сверхличная сила. Такое, во многом идеалистическое, воззрение переходило от столетия к столетию вплоть до современности. На сегодняшний день гений часто понимается как субъект, как индивид, творящий и производящий нечто новое, исходя из своих глубоко личных переживаний и усмотрений. В нынешний век существования постиндустриального общества и грандиозного увеличения потока информации, исследования гениальности приобретают особое значение не только для различных сфер познания (науки, искусства, религии и т.д.), но и для различных аспектов и видов деятельности (политической, военной, эстетической и др.), поскольку обеспечивают прирост знаний о создании нового вообще [3].

Творчество гениев — вехи в развитии мировой культуры, вершины ее достижений на каждом этапе исторического прогресса. Часто исследователи указывают на такие сущностные особенности гения, как: универсальность знаний и глубина проникновения в исследуемые процессы или объекты, дающие ему возможность познать их внутренние закономерности и предвидеть их дальнейшее развитие; оригинальность мышления и творчества, способность обогащать науку и искусство новыми фундаментальными идеями и открытиями, ведущими к созданию новых наук или отраслей знаний, новых теорий, парадигм, направлений или стилей в искусстве, что, в конечном счете, может привести к революционному обновлению в культуре человечества или к новой интерпретации старого, известного [1].

В данной работе природа гениальности рассматривалась с позиций таких ученых как Ш..Рише и Н.В. Гончаренко. В деятельности гения они выделяют интенции к воплощению всего самого ценного и значительного, что составляет достижения человечества в науке и искусстве, в мышлении и практической деятельности.

В рамках некоторых концептуализации чувство юмора рассматривается как форма творческой способности или одаренности. Во многом мы согласны с позицией американского экзистенциального психолога и психотерапевта Ролло Мэйя, который утверждал, что юмор выполняет функцию «сохранения «я»... Это полезный способ почувствовать «дистанцию» между самим собой и проблемой, способ отойти в сторону и посмотреть на проблему с другой точки зрения» [2].

Поскольку феномен чувства юмора является одним из проявлений гениальной и одаренной личности, в данной работе мы попытаемся приблизиться к пониманию природы и таинственности гениальности путём исследования проявлений интенций чувства юмора гениальной и одаренной личности. Также мы постараемся уловить ту грань, где гениальность рискует не обрести свой дар.

В нашем исследовании был использован следующий литературный материал: тексты, выдержки, фрагменты произведений и биографий известных и признанных гениальными личностей, юмористические высказывания этих личностей, известных своей противоречивостью и неоднозначностью: Альберт Эйнштейн, Марк Твен, Фаина Раневская и И.В. Сталин. Таким образом, был проведен феноменологический анализ ряда цитат, в разной степени наделенных чувством юмора своего гениального творца.

В ходе исследования мы обнаружили, что юмор гениальности подобно своему творцу обладает широчайшим феноменальным полем. В одной лишь интенции юмора гениальности может быть скрыт ряд философских проблем. Гений, благодаря своей интуиции, проникает в самое сокровенное жизни и природы общества. В одной лишь интенции юмора гениальности является способность гения самому ставить вопросы – но не другим людям, а в первую очередь себе, при вообще неосознаваемой остальными проблеме. Юмор гениальности первым замечает опасности, первым и сигнализируют о них: «Я не знаю каким оружием будут сражаться в 3-й мировой войне, но в 4-й мировой войне будут сражаться палками и камнями» (А. Эйнштейн). Юмор гениальности стремится познать как можно больше вещей и явлений. Это и есть истинное отношение к действительности, чувство сопричастности к ней. Это есть истинная одарённость в её высшем проявлении гениальности. Обнаруженное феноменальное поле юмора гениаль-

ности, своей глубиной и удивительным совершенством, а часто и объемом захватывает и поражает воображение.

Таким образом, мы склонны предположить, что подобный юмор гениальности включает в себя множество смыслов, которые характеризуются интенциями добродушия, стремлением к более глубокому познанию личности самого себя и действительности. Этот юмор воплощает в себе попытки к открытости опыту, к стоически-спокойному отношению к неблагоприятным жизненным ситуациям. И это лишь часть того поля, которое окружает юмор гениальности.

Также в исследовании были рассмотрены особенности проявления юмора у личностей гениальных, однако, саркастических, с интенциями к унижению и самоуничижительству. В данной работе мы склонны утверждать, что гений и злодейство совместимы. Ещё Шарль Рише говорил: «…гениальный человек не всегда является элементом счастья и полезности; очень многие гении были губительны» [1]. Так, анализируя юмор извращения (злого, преступного гения, одаренности, превратившейся в беду) мы обнаруживаем интенции зависти, злонамеренности, агрессивности, порабощенности гордым духом. Отсутствие определенной степени и качества чувства юмора свидетельствует о начале извращения, об опасности. Человек без чувства юмора не может постичь суть своего дара. Становясь человеком, обладающим непостижимым для него даром, силой и без чувства юмора, без способности увидеть мир в многомерности и целостности, он извращается, то есть придает статус закона своим злым влечениям и намерениям.

Проведенное исследование даёт нам основания предположить, что юмор гения несет в себе поле философских проблем и многих смыслов, которые читателю ещё только предстоит осознать. А юмор злодейства несет в себе лишь отражение комплексов его творца, обнажает его агрессивность и ущемленное восприятие себя и действительности.

Таким образом, приближение к пониманию феномена одаренной и гениальной личности возможно через анализ интенции чувства юмора, однако, постижение гениальности так и остаётся загадкой и единственное, к чему мы можем стремиться – это попытка почувствовать, ощутить всю силу гениальности. Также, мы хотим подытожить, что в данном вопросе важна та грань, где юмор гениальности, а вернее отсутствие определенной степени чувства юмора, может привести к беде гениальности, к невозможности постичь личностью суть своего дара. В заключение, мы хотели бы подчеркнуть ту важную роль юмора добродушного, чистого, который способен помочь своему «творцу» постичь суть своего дара и как следствие явить миру тайну гениальность и возможность к дальнейшему развитию человечества.

Литература

1. *Гончаренко Н. В.* - Гений в искусстве и науке. — М.: Наука. —1991. 442 с.

2. *Мартин Р.* Психология юмора. – СПб: Питер, 2009. С. 308–340.

3. *Нассонов М.С.* Онтологические основания гениальности : автореф. дис. ... канд. филос. наук., / М.С. Нассонов. – Пермь., 2009. – 3 с.

КЕЙС-СТАДИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СОТРУДНИКА

А.О. Зоткин, В.С. Лапина (Томск, Россия)

В современном обществе активно развивается «экономика знаний»: знания создаются и эффективно и продуктивно используются для решения задач, как отдельной организации, так и для общества в целом. Важнейшим фактором формирования новой экономики является развитие человеческого потенциала и повышение качества человеческого ресурса. На данный момент необходимо учитывать тот факт, что важнейшим показателем оценивания человеческого ресурса является выявление не только существующей ситуации, но также перспектив развития потенциальных резервов человеческого ресурса. Важной задачей становится определение показателей качества человеческих ресурсов, а так же изучение влияния данных показателей на эффективность деятельности организации. Одним из перспективных показателей оценки потенциала человека сегодня определяется «компетентность».

Проведенный нами анализ источников позволил выявить, что наряду с понятием «компетентность» используются понятие «компетенция», при этом одни авторы различают эти понятия, другие отождествляют или приводят определения, компетентности, тождественное понятию компетенции, данные в других источниках. Особо важно отметить, что при определении компетентности авторы указывают, что это способность к мотивированному и ответственному действию, основанное на определенных ценностях (Равен, 2002), «атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности» (Щедровицкий, 2003); обновление и использование знаний в конкретных условиях (Чошанов, 1996); «интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально–профессиональной жизнедеятельности человека» (Зимняя, 2004), «системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности» (Бермус, 2005); личностное отношение к предмету деятельности (Хуторской, 2005), «способность действовать в ситуации неопределенности» (Лебедев, 2013); «способность использовать личные качества и знания для моделирования действия в открытой ситуации» (Зоткин, 2012).

Обобщая результаты анализа, в нашем исследовании мы опираемся на четыре аспекта в определении компетентности: 1) совокупность знаний и навыков, 2) личностные качества и личное отношение к деятельности, ее предмету, том числе выражающуюся в ценностно-смысловом и мотивационном компонентах деятельности; 3) открытая, и в этом смысле обладающая различной степени неопределённости, ситуации; 4) моделирование действия, принятие ответственного решения. При этом ключевым и отличительным аспектом в определении компетентности для нас является моделирование. Говоря о профессиональной компетентности, мы имеем в виду моделирование действий в профессиональной деятельности.

В практике управления персоналом существует множество подходов к оценке персонала: метод «360°», оценка по компетенциям, метод интервью, анкетирование, метод сравнения, классификации, тестирование и т.д. Каждый из них направлен на решение отдельных задач.

Метод анкетирования подразумевает заполнение сотрудником опросного листа, содержащего список вопросов, мини-задач или описательных ситуаций. Этот метод оценивает наличие /отсутствие у сотрудника тех или иных характеристик. Главным «минусом» этого метода является то обстоятельство, что зачастую работник отвечает на вопросы «по шаблону» - как надо ответить, при этом скрывая свои собственные взгляды; также высока вероятность приписывания себе дополнительных качеств, которыми в действительности человек не обладает и т.д. Все эти факторы способствуют некачественной оценке персонала и организации в целом.

Метод представляет собой беседу с целью выявить те или иные характеристики личности: его мотивацию, уровень интеллекта, отношение к работе и личной жизни, его темперамент, характер, самооценку и т. д.

Описательный метод оценки используется в качестве дополнительного и применяется с целью описать и выявить положительные и отрицательные черты аттестуемого.

Метод классификации основан на ранжировании сотрудников: разделение от лучшего к худшему по определенному критерию с присвоением соответствующего порядкового номера.

Метод сравнения призван выявить соответствие работника занимаемой должности при помощи шкалирования личных качеств работника. Этот метод включает составление списка задач сотрудника и изучение его деятельности с учетом времени, которое затрачивается на выполнение этих задач. Данный метод учитывает, насколько экономно сотрудник расходует время и средства.

Метод независимых судей включает «перекрестный допрос» независимых экспертов на различные темы, включая все сферы деятельности сотрудника. Как правило, данный вид аттестации производится при помощи компьютера.

Методика тестирования хороша тем, что она позволяет охватить большое количество критериев оценки и допускает компьютерную обработку данных. Как правило, предлагаемые тесты делятся на психологические, квалификационные и физиологические.

В рамках метода деловых игр используются имитационные игровые ситуации, которые специально разработаны для оценки эффективность командной работы сотрудников, их способности к совместному решению задач, а также выявления индивидуального вклада каждого участника.

При использовании метода достижений происходит совместное определение ключевых целей деятельности сотрудника, а также временных рамок. По истечении установленного срока результаты деятельности сотрудника оцениваются в процентах.

Метод всесторонней/круговой оценки предусматривает оценку сотрудника его коллегами, начальниками и подчиненными.

Метод кейс–стади считается одним из наиболее современных и эффективных инструментов, применяемых в управлении для определения характерных навыков и потенциальных возможностей специалистов. Он способствует не только выявлению способности сотрудника, но и прогнозированию его поведения в реальных бизнес–ситуациях.

Остановимся на характеристики данного метода более подробно.

Анализ различной литературы позволил выделить следующие определения понятия «кейс»:

– «смоделированная рабочая ситуация, вызывающая дискуссию, требующая анализа и предложений по эффективному решению проблемы» (Михайлова, 1999);

– «детальное описание деятельности компании, ее положения на рынках, особенностей оргструктуры, а также ситуации, с которой столкнулся менеджмент» (Филатова, 2005);

– качественный метод изучения явлений на основе конкретных и противоречивых ситуаций, кейс позволяет анализировать процессуальное содержание явлений, изучение явлений в динамике и в определённом контексте (МакЛинн, 2007);

– «ситуация, случай, казус, в ряде случаев – их сочетание (в нашем варианте – набор практических ситуаций, которые должны изучаться студентами)» (Лысенкова, 2010);

– «конкретная практическая ситуация, рассказывающая о событии (или последовательности событий), в котором можно обнаружить достаточно проблем. В хорошей ситуации описываются реальные люди в момент принятия важного решения, сталкивающиеся с необходимостью предпринимать какие–то действия и нести ответственность за последствия» (Кабачинова, 2013).

При анализе понятия мы останавливаемся на следующих позициях:

– любой текст имеет определенную структуру, однако кейс позволяет избежать линейную структуру, и в больше степени может рассматриваться как «текст в тексте» или «совокупность текстов», и в этом смысле, кейс – полу-структурированный текст;

– ситуация, требующая решения, должна обладать противоречивостью, и неопределённость, что достигается путем отсутствия различений между процессами, между явлением и контекстом;

– принятие решение включает моделирование действий и выбор наиболее оптимальной модели.

Таким образом, остановимся на следующем рабочем определении кейса: полу-структурированное описание практической ситуации деятельности человека, группы или организации, в которой границы между действиями и контекстом не различимы, факты (процессы, действия участников) противоречивы, а эффективные решения (модели действия) не очевидны.

Применение кейс-метода для оценки компетентностей мы считаем наиболее эффективным, т.к. кейс позволяет моделировать действия, актуализацию знаний и опыта, отражение ценностей, мотивов и личного отношения. Оценка компетентностей на основе метода кейс-стади может использоваться, как при оборе персонала, так и при аттестации, диагностики потребности в обучении, формировании кадрового резерва.

Сегодня используются разные классификации кейсов (по типу получаемой информации, по используемому материалу, по типу вовлеченности оцениваемого в ситуацию, по степени стандартности условий, по структуре и т.д.). Мы остановимся на классификации по задачам, предложенную Л.О. Филатовой (Филатова, 2005): кейс-предприятие и кейс-ситуация.

«Кейс предприятия». В задании дается характеристика компании и ставится задача проанализировать ситуацию по определенным параметрам. В подобных кейсах зачастую не ставится задача принятия решения, поэтому они оптимальны для оценки аналитиков любой специализации. Использование таких кейсов возможно для определения навыков менеджеров (например, кадровых), которым можно предложить оценить соответствие штатного расписания актуальным проблемам компании или определить эффективность используемой системы материального стимулирования сотрудников.

«Кейс–ситуация».

Главная задача кейса – решение проблемной ситуации, которая описывается либо на примере конкретной организации, где и проходит оценка сотрудника (с использованием точных данных, описания конкретных проблем), либо проблема проецируется на другие, часто вымышленные, организации. В любом случае сотруднику/кандидату требуется найти оптимальный путь выхода из нее. Выбор решения должен быть обоснован, просчитаны и выявлены возможные последствия и препятствия. Кейсы данного типа используются для оценки как руководителей всех уровней, так и специалистов, от которых компания ожидает самостоятельности и инициативности.

Особенность кейса в том, что он позволяет моделировать варианты действий, тем самым не дает однозначного определения единственного правильного решения. С одной стороны, это является одним из преимуществ метода, с другой – осложняет обработку результатов. При этом некачественная оценка может обесценить все усилия по выбору кейсов и подведению итогов. Поэтому, как и для любой оценки, эффективность оценки компетентностей методом кейс-стади будет определяться определенностью:

– компетентностей, которые будут оцениваться;

– критериев оценки;

– способы выявления компетентностей и обобщения результатов оценки.

Мо мнению Н. Скуратоской критерии оценки решения кейса определяются актуальными потребностями и внутренними стандартами компании. Аналогичное решение одних и тех же кейсов, предложенных кандидатам на одинаковые позиции, в разных компаниях может быть оценено по–разному: в одном случае предпочтение будет отдано креативности мышления, в другом – умению эффективно организовать процесс, в третьем – способности поддерживать работоспособность действующей системы. Правильная расстановка приоритетов позволяет выбрать не просто самого лучшего, а наиболее подходящего из всех претендентов.

В числе критериев называются:

– соответствие решения сформулированным в задании вопросам (адекватность проблеме и рынку);

– оригинальность подхода (новаторство, креативность);

– применимость решения на практике;

– глубина проработанности проблемы (обоснованность и комплексность решения, наличие альтернативных вариантов, прогнозирование сложностей);

– возможность долгосрочного применения (Скуратовская, 2013).

Основное преимущество метода кейс-стади заключается в том, что в ходе собеседования и обсуждения конкретных ситуаций, возникающих в процессе решения задач, у кандидата проявляются его компетенции, навыки и умения, человек также может применить свой опыт решения определенных ситуаций, проявить сильные и слабые стороны. Естественно, интервьюер должен владеть методикой оценки качества персонала, в противном случае ее применение теряет смысл.

Также «плюсом» данного метода являются низкие временные и финансовые затраты, относительно других методов оценки компетентностей. Этот факт позволяет предприятию не только найти/оценить качество человеческого ресурса, но и сохранить экономический ресурс.

Недостатком метода может быть низкое качество самого кейса: громоздкость, высокая избыточность материала или ее отсутствие (ответ на вопрос еже задается в описании ситуации), отсутствие возможностей проявить на материале кейса компетентности, необходимые для профессиональной деятельности. Проблемы применения методики кейс-стади возникают вследствие того, что сам метод еще недостаточно

изучен, отсутствует систем подготовки менеджеров по персоналу к использованию и разработки кейсов, а так же недостаток кейсотек и экспертизы кейсов.

Таким образом, метод кейс-стади является наиболее эффективным методом для оценки компетентностей, однако его эффективность будет определяться, прежде всего, качеством кейса.

Литература

1. *Бермус А. Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус. // Центр дистанционного образования «Эйдос». – URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910–12.htm (дата обращения: 22. 04. 2013)

2. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно – целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. , 2004. – 381 с.

3. *Зоткин* Особенности разработки программ гражданского образования в условиях перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты // Компетентностный подход в гражданском образовании обучающихся: реализация Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Методические рекомендации. Под ред. Лыжиной Н.П., Чистякова Ю.А. – Томск: ОГБУ РЦРО, 2012. – С. 32-40.

4. *Кабачинова И. В.* Практические занятия по маркетингу с использованием кейс–метода [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.profimarket.ru/cgi–bin/res.pl?p=1 (дата обращения: 23. 04. 2013)

5. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс]. – URL: http://www.nekrasovspb.ru/publication/cgi–bin/publ.cgi?event=3&id=22 (дата обращения: 24. 04. 2013).

6. *Лысенкова Ю. А.* Англо–русский словарь. – М. : Астрель : АСТ, 2010. – 537 с.

7. М*акЛинн Х. , Зоткин А., Кузнецова И., Никулина Т. , Поздняков А.* Кейс–стади в образовании. Сборник материалов для создателей кейсов. [Электронный ресурс] – М.: Фонд «Новая Евразия», 2007. – 195 с. – URL: http://www.neweurasia.ru/media/Case%20Studies.pdf (дата обращения: 28. 04. 2013)

8. *Михайлова Е. И.* Кейс и кейс–метод: общие понятия. / Маркетинг, №1. – М. : ИНФРА–М, 1999 г. – 256 с.

9. *Скуратовская Н.* Применение кейсов в оценке персонала: / Н. Скуратовская // «Справочник по управлению персоналом» [Электронный ресурс]. – VivАктив. –URL: http://www.vivactiv.ru/ (дата обращения: 29. 04. 2013)

10. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: «Когито-Центр», 2002. - 247с.

11. *Филатова Л. О.* Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования // Дополнительное образование. – 2005. – № 7. – С. 9–11.

12. *Хуторской А. В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет–журнал «Эйдос». – 2005. – URL: http:// www.eidos.ru / journal / 2005 / 1212. htm/ (дата обращения: 25. 04. 2013)

13. *Чошанов М. А.* Гибкая технология проблемно–модульного обучения: Методическое пособие / М. А. Чошанов. — М. : Народное образование, 1996. – 160 с.

14. *Щедровицкий П. Г.* Коммуникативная и рефлексивная компетенция в рамках мыследеятельностного подхода : контуры нового понимания // Педагогика развития : ключевые компетентности и их становление – Красноярск, 2003 – С. 34.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Д.Е. Зуева (Томск, Россия)

Проблема социального сиротства в нашей стране приобретает все большую актуальность, о чем свидетельствуют различные статистические данные. Кроме сиротства «учтенного», в последнее время все более серьезной становится проблема «скрытого» социального сиротства, обусловленное фактическим невыполнением родителями своих обязанностей и оставлением ребенком семьи, в результате чего он остается без присмотра взрослых и предоставлен сам себе, то есть становится безнадзорным (Закомордина, 2008).

Важным условием для формирования личности подростка является благоприятная окружающая среда, включающая поддержку взрослых, которой, как правило, нет у детей-сирот. Психическая депривация сказывается на социально-психологическом здоровье ребенка, затрудняя гармоничное развитие личности.

Нарушение доверия в структуре детско-взрослых отношений, отражается в нарушении социальной активности, произвольной регуляции собственного поведения, рефлексии, распознавание эмоций другого человека, формирование первичного образа другого (Хухлаева, 2003). Ребенок не осваивает навыки продуктивного общения, его отношения с окружающими приобретают характер поверхностных, они нервозны, поспешны, часто ребенок занимает по отношению к другим негативную позицию. По мнению некоторых авторов (Прихожан, 2003), нарушения доверительности отношений ребенка со взрослым приводят к развитию застенчивости, неуверенности, высокого уровня тревожности. Наиболее выражение последствия нарушения взаимодействия взрослого и ребенка наблюдаются в ситуации социального сиротства.

Согласно материалам, полученным сотрудниками Института общей и педагогической психологии АПН, в ходе многолетних наблюдений за жизнью детей, растущих без родителей, по своему психическому развитию дети, воспитывающиеся в детских домах, имеют ряд существенных особенностей, влияющих на характер их развития и уровень адаптационных возможностей.

В нашем исследовании приняли участие 23 ребенка в возрасте 11-13 лет, оставшихся без попечения родителей (14 из них временно проживают в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних «Луч» г. Томск, 9 – воспитанники Детского дома №4 г.Томска, участвующих в социально-реабилитационных программах центра «Луч») – экспериментальная группа, а также 21 ученик 6 класса средней общеобразовательной школы г. Томска – контрольная группа.

Анализ исследуемого детского контингента экспериментальной группы показал, что у 9 детей (40%) сиротство обусловлено фактором лишения родителей родительских прав, у родителей 6 детей (25%) решался вопрос о лишении родительских прав. Родители 5 детей (22%) скрывались от социальных служб, и только у 3 детей (13%) не было родителей.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей социально-психологического здоровья детей-сирот, их отличий от испытуемых контрольной группы. Диагностическое обследование детей экспериментальной группы проводилось с целью осуществления «входной» диагностики для определения актуального уровня социально-психологического здоровья детей.

На основании анализа литературных данных нами были выделены компоненты социально-психологического здоровья, которые взаимосвязаны между собой и выступают в единой системе. К ним относятся:

- Самооценка - наличие позитивного образа собственного Я, абсолютное принятие самого себя с осознанием своих сильных и слабых сторон.

- Владение рефлексией как средством самопознания, умение понимать и описывать свои эмоциональные состояния и состояния других людей, свободно и открыто проявлять свои чувства без причинения вреда другим.

- Наличие потребности в саморазвитии. Это означает, что человек становится субъектом своей жизнедеятельности, имеет внутренний источник активности, способствующий его дальнейшему развитию, готов развивать в себе нравственные, эстетические и творческие стремления, достаточно флексибилен.

- Высокий коммуникативный уровень - Этот уровень отвечает за взаимодействие и взаимоотношения со всем окружающим миром во всех его проявлениях - и с людьми, и с природой. Нарушения коммуникативного уровня проявляются в конфликтности, неумении находить общий язык с другими людьми, неумении понимать другого, принимать иные точки зрения, смотреть на проблему глазами других людей.

Для выявления данных психологических характеристик нами были использованы следующие психодиагностические методики:

Вопросник жизненного стиля и уровня здоровья (R.Straub, 2002 г.), адаптированный Г. В. Залевским (2009г). Нами были использованы шкалы «Психологическое здоровье» и «Социальное здоровье».

Томский опросник ригидности Г. В. Залевского («Шкала общей ригидности» и «Шкала сенситивной ригидности»).

Опросник «Культурологические стремления», разработанный О. И. Мотковым. Определяет степень выраженности у обследуемого культурных и акультурных стремлений.

Опросник «Самооценка способностей» О. И. Моткова. Определяет уровень самооценки испытуемых, оценку ими своих способностей.

Анализ особенностей культурологических стремлений в младшем подростковом возрасте показал, что культурные стремления как обобщенный показатель по выборке в целом остаётся в пределах нормы (от 6 до 10 баллов). В целом, средние показатели культурных стремлений по всем шкалам у группы детей из центра «Луч» выше, чем у группы детей из школы. Это означает, что дети-сироты в нашем исследовании проявляли большее стремление к творчеству, красоте, нравственности, желанию контролировать свои телесные и психоэмоциональные проявления. И, не смотря на то, что достоверность различий в показателях контрольно и экспериментальной групп не была подтверждена статистической проверкой сравнения средних по t-критерию для независимых выборок, мы можем наблюдать некую тенденцию к таким различиям. Полученные нами результаты не совпадают с результатами исследований других психологов, в которых говорится о том, что дети-сироты обладают неразвитым изображением и отсутствием интереса к творческой деятельности, искаженные представление о нравственности (Рагимова,2004). Вероятней всего, результаты, полученные нами, связаны с тем, что в рамках социально-реабилитационного центра «Луч» с ребятами проводится активная психологическая и социальная работа как сотрудниками центра, так и волонтерскими организациями. В центре регулярно проводятся творческие мастер-классы в различных областях прикладного искусства, в том числе современных направлений. Кроме того, активно ведется пропаганда здорового образа жизни и профилактика аддитивного поведения. Этим направлениям работы уделяется много внимания и ребята с удовольствием участвуют в подобных занятиях центра.

Анализ самооценки способностей подростков выявил, что в целом, показатели детей из семей по всем шкалам методики выше, чем показатели детей-сирот. Заниженная самооценка указывает на неуверенность детей-сирот в себе, невозможность реализовать свои задатки и способности. Как показано Е.Т. Соколовой, главной причиной становления заниженной самооценки детей-сирот, отрицательного отношения к себе выступает отсутствие доверия к социальному миру, неразвитость отношений привязанности между матерью и ребёнком, которое в дальнейшем преобразуется в стабильное отвержение личностью собственного «Я» (Соколова, 1989). Это положение вполне можно отнести к отсутствию связи ребёнка с матерью или заменой этой связи с другим лицом.

Показатели коммуникативных, волевых способностей и способностей к различным видам деятельности детей-сирот ниже показателей детей, воспитывающихся в семье. Статистический анализ по t-критерию для независимых выборок выявил значимые различия по шкалам «Способности к разным видам деятельности» и «Коммуникативные способности». Стоит отметить, что показатели коммуникативных способностей детей-сирот находятся ниже установленной нормы (60 – 100 баллов). Это означает, что детям-сиротам сложнее идти на контакт и устанавливать крепкие доверительные отношения со сверстниками и со взрослыми. Нарушения коммуникативного уровня проявляются в конфликтности, неумении находить общий язык с другими людьми, неумении понимать другого, принимать иные точки зрения, смотреть на проблему глазами других людей.

Результаты методики «Вопросник жизненного стиля и уровня здоровья» (R.Straub, 2002 г.) выявили, что социальное и психологическое здоровье подростков обеих групп находится в пределах нормы (от 16 до 32 баллов). В то же время, мы видим, что показатели детей-сирот по обеим шкалам ниже, чем показатели детей из семей. Это говорит о том, что уровень психологического здоровья и социального

здоровья детей-сирот ниже, чем у детей, воспитывающихся в семьях. И не смотря на то, что показатели находятся в пределах нормы, они не достигают высокого уровня и находятся в пределах нижней нормы. Таким образом, подтверждается необходимость осуществления психологической помощи детям-сиротам, которая была бы направлена на работу с коммуникативными способностями ребенка, работой с уровнем его самооценки, способности к рефлексии и к эмпатии.

Шкала сенситивной ригидности представляет нам совсем другие данные. Показатели шкалы сенситивной ригидности обеих групп находятся на границе умеренной ригидности и высокой ригидности (умеренная ригидность: 20-38 баллов, высокая ригидность: 39-57 баллов). Эти показатели отражают эмоциональную реакцию подростков на новое, на ситуации, требующие каких-либо изменений, возможно, страх перед новым. Это, несомненно, личностный уровень проявления психической ригидности, выраженный в эмоциональном отношении к соответствующим требованиям объективной действительности.

На основании полученных данных мы можем сделать вывод, что для социально-психологического здоровья детей-сирот характерно:

1.Низкая самооценка своих способностей и как результат – низкий интерес к различным видам деятельности. У детей-сирот не сформирован позитивный образ собственного Я, отсутствует абсолютное принятие самого себя с осознанием своих сильных и слабых сторон. Ребенку сложно определить свои сильные стороны и с помощью них компенсировать или развивать слабые.

2. Дети-сироты не освоили навыки продуктивного общения, их отношения с окружающими приобретают характер поверхностных, они нервозны, поспешны, часто дети занимает по отношению к другим негативную позицию. Они часто конфликтны, не умеют находить общий язык с другими людьми, понимать другого, принимать иные точки зрения, смотреть на проблему глазами других людей. Сиротам сложно устанавливать доверительные отношения со сверстниками и со взрослыми.

3. Подросткам, воспитывающимся без родителей сложно понимать и описывать свои эмоциональные состояния и состояния других людей, свободно и открыто проявлять свои чувства, говорить о них. Эмоционально они остаются либо закрытыми ото всех, либо проявляют свои эмоции лихорадочно, не адекватно ситуации и чувствам, которые они на самом деле испытывают в данный момент.

Литература

1. *Закомолдина Т. О.* Проблема социального сиротства в современной России // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Право. 2008. №2. С.3-9.

2. *Залевский Г.В.* Личность и фиксированные формы поведения в норме и патологии / Г. В. Залевский. - Томск: Издательство Томского государственного университета, 2002. - 450 с.

3. *Соколова Е.Т.* Самосознание: самооценка при аномалиях личности.- М.: МГУ, 1989.- 278 с.

4. *Рагимова О.А.* Социальное здоровье младших школьников в условиях трансформации российского общества: монография; Пед. ин-т Сарат. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2004. – 228 с.

5. *Соловьев А. В.* Социальное сиротство: грани проблемы// Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 86-89.

6. *Хухлаева О.В.* Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. – М., 2003.

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ТРАНССПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Т.В. Казакова (Лесосибирск, Россия)

Наше обращение к произведениям художественной литературы обусловлено следующими положениями: литературное творчество является одной из важных составляющих культуры, в которой зафиксирован громадный опыт того, что происходит с жизненным миром человека на стадиях его становления и различных коллизий [23]. В этом контексте многие авторы, в частности Л.С. Выготский, В.В. Знаков, М.М. Бахтин, Е.В. Некрасова и др., рассматривают художественную литературу как описание жизненных миров, этапов и кризисов их становления, нарушений и разрушений, в которой «представлены» психологические феномены в их включенности в реальную жизнедеятельность человека (Некрасова, 2010). Психологизм как один из основных принципов художественного познания и воплощения действительности, является эффективным изобразительным средством, дающим возможность писателям доступнее и нагляднее выявлять закономерности психической жизни человека (Белая, 2010). По мнению Б.С. Братуся, достоинством литературы является особое внимание к конкретному человеку как таковому, а не просто психологическому типу (Братусь, 1999). Ведь художественный текст не «привязан» и не ограничен существующими научными теориями и концепциями, что позволяет уловить «мельчайшие смысловые намеки» на конкретные идеи, тем более что гуманитарность психологии не всегда приводит к эмоционально точным описаниям. Более того, именно пространство художественного текста может служить той самой общей темой, которая объединяет поставленные наукой вопросы (Ивлева, 2009).

Кроме того, смыслопорождение художественного текста напрямую зависит от тех культурных доминант, которые существуют в обществе в конкретную историческую эпоху. Как бы многомерен ни был текст, его формальные признаки всегда связаны с культурой того времени, в котором текст появляется на свет.

Основным методом исследования нами был выбран трансспективный анализ, использование которого особенно актуальным стало в современных условиях, поскольку, во-первых, благодаря и посредством художественной литературы происходит осмысление людьми самых сложных вопросов бытия; а, во-вторых, потребность в расширении рациональности современных гуманитарных исследований определила одно из направлений поиска ее реализации за счет привлечения элементов гносеологического арсенала других областей гуманитарного знания, в частности, литературно-художественного познания (Песоцкий, 2009). Вместе с тем, как подчеркивает О.В. Баранова, объект и предмет изучения психологии и литературы совпадает, хотя углы и уровни их изучения разные. С одной стороны, психология расчленяет, анатомирует мир человека, с другой – литература это всегда синтезирующее, целостное постижение человека, показывающее его трансспективу, тогда как их интеграция позволит разрешить проблему целостного описания человека (Баранова, 2005). Трансспективный анализ, ставший возможным в эпоху постнеклассицизма, предполагает не только изучение процесса становления, но и выявление определенных тенденций, потенций, обуславливающих процесс развития. Подобная трансспектива свойственна и образу учителя, смысловое наполнение которого обусловлено потребностями и задачами конкретной исторической эпохи.

Развитие образовательной системы в России характеризуется не только меняющимися требованиями к целям, задачам, формам воспитания и обучения учащихся, но и изменением представлений самого общества о роли и предназначении педагога. Как отмечает В.А. Сонин, «учительство в своей деятельности изначально выражает определенные государственные интересы», тем самым обеспечивая преемственность в развитии культуры (Сонин, 2010). Государственная политика народного просвещения в XIX в. сводилась к довольно простой формуле: самодержавие, православие, народность. Но уже в 30-е годы XIX в. многим стало ясно, что осуществляемые на такой основе воспитание и образование стали средством консервации общественной жизни, сдерживающим общественные процессы (Самарский, 2010), и отразившиеся на реалиях образовательно-воспитательного пространства. В этой связи уместно обратиться к рассказу А.П. Чехова «Человек в футляре», написанного в 1898 году.

В своем герое – Беликове – А.П. Чехов показал яркий образ учителя, даже внешний облик которого говорит о его ригидности и закрытости: «Он носил темные очки, фуфайку, уши закладывал ватой, и ког-

да садился на извозчика, то приказывал поднимать верх. Одним словом, у этого человека наблюдалось постоянное и непреодолимое стремление окружить себя оболочкой, создать себе, так сказать, футляр, который уединил бы его, защитил бы его от внешних влияний». Он как будто еще не родился и потому, главной заботой является вторичная материнская утроба – шинель, оболочка, футляр, которые оберегали бы его от внешнего мира (Эпштейн, 2006). Главной особенностью Беликова является отрешенность, даже отчужденность от жизни: «Действительность раздражала его, пугала, держала в постоянной тревоге, и, быть может, для того, чтобы оправдать свою робость, свое отвращение к настоящему, он всегда хвалил прошлое и то, чего никогда не было; и древние языки, которые он преподавал, были для него в сущности те же калоши и зонтик, куда он прятался от действительной жизни». Эти же строки свидетельствуют его «застревании» в прошлом, нарушенном восприятии времени. По М.К. Мамардашвили, быть в прошлом, значит быть несвободным, несуверенным (Мамардашвили, 1997). М.Н. Эпштейн подчеркивает, что Беликов «старается скрыться в иной, стерильно-отвлеченный мир, которым как футляром отгораживается от современности» (Эпштейн, 2006). Примечательны слова М.Н. Эпштейна о тяжелой форме социофобии Беликова, которой, по мнению автора, страдает большинство «маленьких людей». Также ученый указывает на одно из возможных наименований синдрома Беликова - аутизм. Это предположение соотносится с гипотезой А.В. Клочко, по мнению которой аутизм является ярчайшим примером «застревания» человека на предметном уровне сознания. Широкий спектр проявлений предметного уровня, позволяет предположить, что за аутизмом скрывается не расстройство психики в ее классическом понимании, а системное нарушение, затрагивающее всю психологическую систему в целом (Клочко, 2001). При таких условиях не только жизнеосуществление невозможно (да и сложно подобное существование назвать жизнью), невозможна сама жизнь, поскольку «закрывающиеся системы гибнут», закрывая «будущее с его всевозможностью» (Клочко, 2007).

В начале XX века в отечественном образовании произошли серьезные изменения, связанные прежде всего с социально-политической обстановкой в стране. Революция 1917 года резко изменила цели и содержание воспитания, которые отныне определялись партийно-государственными органами. Была отвергнута прежняя педагогическая теория, а место старого образования заняла заимствованная зарубежная теория и практика, ориентированная на активность и самодеятельность учащихся. Стали появляться образовательные учреждения нового типа, возглавляемые педагогами-новаторами. Одной из таких школ была школа-коммуна для трудновоспитуемых подростков им. Ф.М. Достоевского под руководством В.Н. Сорока-Росинского. В 1926 году бывшие воспитанники школы-коммуны Г. Белых и Л. Пантелеев пишут знаменитую повесть «Республика ШКИД», которая неоднократно переиздавалась в течение XX в. Авторами созданы совершенно разные, иногда диаметрально противоположные образы педагогов: «много их перевидала Шкида. Хороших и скверных, злых и мягких, умных и глупых, и, наконец, просто неопытных, приходивших в детдом для того, чтобы получить паек и трудовую книжку. Голод ставил на пост педагога и воспитателя людей, раньше не имевших и представления об этой работе, а работа среди дефективных подростков — дело тяжелое. Чтобы быть хорошим воспитателем, нужно было, кроме педагогического таланта, иметь еще железные нервы, выдержку и громадную силу воли». Такими педагогами и были Викниксор, Элланлюм, Ольга Афанасьевна, Мирра Борисовна и др., которые, прежде всего, стараются дать своим воспитанникам ценностную базу, опору, в ситуации окружающего их социального и морального кризиса. Их увлеченность своей работой, преподаваемым предметом, искренний интерес и привязанность к своим воспитанникам и явились лучшим орудием воспитания. Как отмечает М.К. Мамардашвили, «самая лучшая передача знаний случается тогда, когда учитель не занимается педагогикой, ничему сам специально не учит, а является молчаливым примером» (Мамардашвили).

В литературе 40-50-х годов доминирующей является военная тематика, тем примечательнее образы учителей, созданных в это тяжелое для страны время.

Одним из них является учитель Черпунов, герой рассказа К. Паустовского «Вода из Лимпопо», написанного в 1946 году, который, обучая детей, не объяснял им значения предметов и не наполнял готовыми смыслами сознание учеников, его главной задачей было пробуждение эмоций, «рождающих смысл». Например: «залитые сургучом бутылки с желтоватой водой. На каждой бутылке была наклейка. На наклейках неровным старческим почерком было написано: «Вода из Нила», «Вода из реки Лимпопо», «Вода из Средиземного моря». Много позже, уже после смерти Черпунова, ученики узнали, что в бутылках была самая обыкновенная водопроводная вода. Воображение в этом случае выступило «конусом све-

та» (Клочко, 2005), давшим толчок познавательной деятельности учащихся. Черпунов часто говорил, что «человек отличается от животного способностью к воображению. Воображение создало искусство. Оно раздвинуло границы мира и сознания и сообщило жизни то свойство, что мы называем поэзией». В этом и заключается главная идея самоосуществления – «обнаружение себя движением в безмерном» (Мамардашвили, 1997).

Отметим, что, начиная с 70-х годов XX века, кризис «культуры полезности» в советском образовании становится все очевиднее и это, прежде всего, находит отражение в художественной литературе, условность, метафоричность которой «позволяет нам взглянуть на реальность с иной точки зрения, как бы с новой стороны» (Знаков, 2005), следствием чего является всплеск интереса к школьной тематике, хотя многие из произведений вызвали недоумение и даже недовольство общественности.

Повесть Б. Васильева «Завтра была война» написана в 1972, хотя издана она была только в 1983 году. В повести мы встречаем достаточно колоритные образы учителей, авторское отношение к которым заметно с первых строк. Главным образом это прослеживается в оценке завуча Валентины Андроновны, чья «массивная фигура источала строгость и целеустремленную готовность следовать самым новейшим распоряжениям и циркулярам». Ученики, дав ей звучное прозвище «Валендра», «не просто не любили, а презирали столь дружно и глубоко, что не затрачивались уже ни на какие иные эмоции». Валентина Андроновна четко разграничивала время «до» прихода нового директора – прошлое и настоящее – «при новом директоре», который «похерил» все распоряжения гороно, чем вызвал ее недовольство. В данном случае мы видим проявление парадигмы классической педагогики «отражение - воспроизведение», в которой нет места смыслу, а насилие над учеником становится нормой (Клочко, 2005) и культуры полезности, где ценности личности нивелируются на благо действующего культа.

Совсем другую картину мы наблюдаем в отношении Николая Григорьевича Ромахина, директора школы, который «носил широченные галифе, мягкие шевровые сапоги «шимми» и суконную гимнастерку с огромными накладными карманами, был по-кавалерийски шумлив, любил громко хохотать и чихать на всю школу». Он считал, что «жить надо не распоряжениями, а идеями, не любил установок, а тем паче - указаний и учил не столько по программе, сколько по совести большевика и бывшего конармейца», поэтому «за демократизм и простоту, может, за шумную человеческую откровенность, а может, и за все разом любила директора школа». Но это были любовь и уважение к человеку, который своими поступками доказывал бесценность человеческой жизни. Ромахину присуща та внутренняя свобода, о которой писал М.К. Мамардашвили: «Это реально явленная свобода в смысле освобожденности человека внутри себя от оков собственных представлений и образов, высвобожденности человеческого самостоянья и бытия» (Мамардашвили).

В конце 80-х в стране начинает остро осознаваться идеологический кризис, в условиях которого возникает явление «двойной морали», и школа в этой ситуации уже не могла выполнять свои пропагандистские функции. В 1975 году выходит повесть Г.К. Полонского о школьной жизни «Ключ без права передачи», а в 1977 знаменитая повесть Г. Щербаковой «Вам и не снилось». Оба произведения были достаточно провокационными для своего времени, ведь от русской литературы, особенно советского периода, ждали положительного, высокоморального героя.

Марина Максимовна в киноповести Г. Полонского «Ключ без права передачи», для которой урок – это урок творчества, урок культуры, урок высокой духовности и, прежде всего, успех каждого ребенка, вполне могла бы быть таким положительным героем, но только не для своих коллег, считающих, что «ее популярность у ребят – за наш счет! После ее дискуссий и спектаклей на обычном уроке скучно…». Марина Максимовна предпочитает нестандартные формы урока, конструируя его с учетом расширения потребностей и возможностей учеников. В одной фразе «внеплановый Пушкин еще гениальнее» проявляется ее личностная суверенность, позволяющая «вычерпывать из природного мира и мира культуры» все необходимое для «становления человеческого в человеке» (Клочко, 2005).

В 90-е годы в системе образования наступает «стадия разочарования» (Митина, 1997), в результате чего складывается мнение, что система не справляется со своей задачей и не обеспечивает ожидаемых от нее экономических и социальных выгод. В этой ситуации профессия учителя воспринимается как унизительная (например, «почему я должен уважительно говорить о человеке, которого не уважаю? - Учителя ты обязан уважать!– Ничего я никому не обязан!») и бесполезная («Зачем вам менять престижную профессию на наше безнадежное дело?»), а мастерство педагога ставится под сомнение («Нормальный

человек в школе не выживет!»). В новое время пришли новые идеалы, а герой-учитель постепенно исчез из отечественной литературы. От современного педагога ждут, прежде всего, результативности, что, несомненно, обусловлено и внедрением ЕГЭ, тем самым, по мнению В.И. Загвязинского, человекосозидающая, культуротворящая сущность образования подменяется и затушевывается рыночными категориями (Загвязинский, 2010).

Что-то стоящее внимания об учителях стали писать снова только с середины “нулевых”. Первым стал Алексей Иванов – “Географ глобус пропил” (2003), “Место для шага вперед” Елены Георгиевской (Волга-XXI век), “Класс коррекции” Екатерины Мурашовой. Однако главной темой в современной «школьной» прозе - кризис учительства не как профессии, а как определенной культурной позиции, предполагающей если не обладание истиной в последней инстанции, то, по крайней мере, хотя бы какое-то право говорить от ее имени. Человек, стоящий у доски и пытающийся проповедовать и учить, в этой литературе заранее обречен. В конечном счете, в условиях коммерциализации образования, учитель начала XXI века скорее даже вынужден быть «полезным», что возвращает его в XIX век.

Сказанное позволяет считать образ учителя «чувствительным к изменчивой и подвижной природе человеческой реальности, поскольку является частью этой реальности» (Брунер, 2001). Кроме того, трансспективный анализ показывает постоянную «развертку» образа учителя в конкретных исторических и социально-политических условиях.

Литература

1. *Баранова О.В.* Интеграция психологии и литературы: смыслы, поиски, перспективы // Сибирский психологический журнал. 2005. №21.

2. *Белая Е.И.* Самоактуализирующаяся личность как персонаж художественной прозы // Психология обучения. 2010. №1.

3. *Братусь Б.С.* Научная психология на фоне Льва Толстого // Психологический журнал. 1999. Т.20. №3.

4. *Брунер Дж.* Торжество разнообразия: Пиаже и Выготский // Вопросы психологии. 2001. №4.

5. *Загвязинский В.И.* О роли педагогической науки в гармонизации социальной стратегии, образовательной политики и практики реформирования российского образования // Вестник Моск.гос.ун-та: Сер. Педагогическое образование. 2010. №4.

6. *Знаков В.В.* Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

7. *Ивлева А.Ю.* Культурное пространство художественного текста: от символа-предела к символу-образу: Автореф. … докт. филос. наук. Саранск, 2009.

8. *Клочко А.В.* Проблема личности в психологии в контексте понимания человека как открытой системы: Дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2001.

9. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2005.

10. *Мамардашвили М.К.* Если осмелиться быть [Электронный ресурс] - http://ru.philosophy.kiev.ua/library/mmk/esly.html

11. *Мамардашвили М.К.* Психологическая топология пути. СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1997.

12. *Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. №4.

13. *Некрасова Е.В.* Проблема взаимодействия психологической науки с ее средой: подход к анализу продуктов литературного творчества // Научные ведомости БелГУ. 2008. №11.

14. *Некрасова Е.В.* Продукты литературного творчества как предмет психологического исследования // Вестник НГУ. 2010. Т.4. Вып.2.

15. *Песоцкий В.А.* Художественная литература как социальное явление и предмет философского анализа: Автореф. … докт. филос. наук. М, 2009.

16. *Самарский А.Н.* Российское образование в поисках ценностных ориентиров во второй половине XIX в. – начале XX в. // Известия ВГПУ. 2010. Т.51. №7.

17. *Сонин В.А.* Педагогическая деятельность как профессиональная реальность // Психология обучения. 2010. №5.

18. *Эпштейн М.Н.* Слово и молчание: Метафизика русской литературы. – М, 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗАЩИТНО-АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ШИЗОТИПИЧЕСКОМ РАССТРОЙСТВЕ В УСЛОВИЯХ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЫ

М.Н. Каткова (Томск, Россия)

В связи со сменой приоритетов в исследовании психических расстройств в области изучения приспособления, адаптации пациентов с психическими нарушениями, в том числе, и такими тяжелыми, как шизофрения и шизотипическое расстройство, необходимым видится изучение структур и механизмов, способствующих успешной адаптации, и внедрение полученных результатов в клинической, психологической и психотерапевтической, психосоциальной практике (Холмогорова А.Б., 1993; Молчанова Е.С., 2003; Логвинович Г.В., Семке А.В., Севостьянов В.Г., Погосов А.В., Голодова А.А., Гуреева Е.В., Погосова И.А., 2004; Гусева О.В., 2004; Дитятковский М.А., АристоваТ.А., Коцюбинский А.П., Санькова А.М., 2006 и др.). Большое значение придается социальным, биологическим, психологическим факторам, способствующим дезадаптации.

В изучении вопросов этиопатогенеза шизофренических расстройств существует несколько гипотез: генетическая, психодинамическая, рассматривающая в качестве этиопатогенетических психосоциальные факторы; «диатез-стрессовая», объединяющая психобиологические подходы; биопсихосоциальная, интегрирующая все уровни личностного функционирования, признающая значимость всех трех факторов, что несомненно влияет на адаптацию пациентов с психическими расстройствами (Вид В.Д.,1993; Попов Ю.В., Вид В.Д.,1997). Отечественные психологи (Залевский Г.В., Клочко В.Е., 2005) вслед за зарубежными коллегами, говорят о значимости ноэтической составляющей адаптации. Согласно теории В.Е. Клочко (2005), человек является открытой системой, подверженной воздействия различных социальных и культуральных факторов, и обладающей защитно-адаптивным комплексом, включающим защитные механизмы, наряду с копинг-стратегиями.

Доказано влияние социальных факторов на развитие и течение шизофрении (Холмагорова А.Б., 2003; Bhugra D. et al., 2000; Сумароков 2002). Подтверждено триггерное влияние стресса на манифестацию шизофренического психоза (Vaughn C., Leff J.P.1976; Chung R., Langeluddecre P., Tennant C., 1986; Bhugra D. et al 1999).

Broun G.W. и Harris T. (1989) обнаружили значимость социальной поддержки в преодолении стрессов. Henderson S. (1980) изучая специфику социальной поддержки обнаружил значительное сужение такой сети у больных шизофренического спектра. Значимость помощи ближайшего окружения подтверждают и Хелл Д. и.Фишер-Фельтен М. (1998). В период психологического кризиса и болезни преимущественно супруги и близкие родственники оказывают поддержку (Greenblatt M. et al.,1982; Bellack A.S., Brown S.A., 2001).

Большинство семей, где есть дети больные шизофренией, имеют специфический стиль родительского поведения и воспитания. Чаще всего в них нарушаются ролевые функции, формируются зависимые, симбиотические отношения, непредсказуемо чередуются эмоциональная близость и дистанцирование, существует открытый конфликт между родителями; со стороны матери наблюдается повышенный контроль и гиперопека, со стороны отца эмоциональная отчужденность, пассивность; (Lids R., Lids T., 1976; Белокрылова М.Ф., Мучник М.М.,1993; Белокрылова М.Ф., Семке В.Я 2001). Возможно и решение родителями собственных проблем посредством ребенка (Эйдемиллер Э.Г., Юститский В.В.,1998; Сатир В., 2001; Холмагорова А.Б., 2000, 2002; Самаукина Н.В., 2000; Lenior M.E. et al., 2002).

Необходимо учитывать личностные особенности родителей, нарушения в когнитивной сфере (Siegel L., Waldo M., Mizner G.,1984; Franke P., Gansicke M., Schmitz S., et al., 1999, Friedman E.H.2000), “нарушения переработки информации”, которое рассматривается как базисное расстройство при шизофрении (Peter K. et al.,1987; Medalia A., Dorn H.,2000). Имеют место нарушения в эмоциональной сфере иногда напоминающие шизотипические расстройства и снижающие устойчивость к стрессам (Попов Ю.В., Вид В.Д., 2001).

По мнению британских исследователей в семьях больных шизофренией, с преобладает негативный эмоциональный фон, в виде прямой и косвенной критики в адрес больного (Leff J. 1981,1989; Scazufca M.

ey al., 1996; Vaughn C, LeffJ, SarnerM., 1999; Docherty N.M., 2000; Patterson P., Birchwood M., Cochrane R., 2000; Wuerker AK. et al., 2001, 2002; Ran M.S. 2003; Jean-Marie Danion et al., 2003).

В психоаналитическом подходе придерживаются различных теорий происхождения шизофрении и шизотипического расстройства. Sullivan H. (1962) предположил, что шизофрения является результатом нездоровых межличностных взаимоотношений в диаде ребенок- родители. Lidz (1960) и Fromm-Reichmann (1948) выдвигают концепцию шизофреногенной матери, которая сменилась в настоящее время на понятие нарушения внутрисемейных интеракций (Короленко Ц.П., Дмитриева Т.Б., 2003). Сформировалась и концепция «двойной связи (Bateson at al., 1956). Кляйн М. описывает «параноидно-шизоидную позицию» «параноидную тревогу» и «параноидную установку» и их значение в формировании ребенка (Klein M., 1959). Если расщепления объекта и Эго в этот период «чрезмерны, то они образуют неотъемлемую часть параноидных и шизоидных изменений, которые могут стать основой для шизофрении (Klein M., 1962).

В целом, психоаналитические теории отражают такие социальные предпосылки, как ранние отношения с матерью, упоминаются: «тревожная мать» (Салливан Г., 1999), «зеркальная мать» Винникот Д. (1967), проблемы сепарации и формирование слабого Эго, дезинтегрированного Эго, «Эго – границ», «базисного доверия», нарушения дифференциации между самим собой и окружающей средой, формирование незрелого (Federn P., 1947, 1956, Lids R., Lids T., 1976, Mahler M., Ammon G., 1995, Эриксон Э.,1996 Чудновский В.С.,1992). Близко к ним находятся теории первичной любви М.Кляйн (1959), М.Балинта, Б. Файрберна, Хензлера Х., (1998) с понятиями шизоидной и шизоидно-параноидной позиции, расщепления, параноидной тревоги.

Семья оказывает значимое влияние на развитие человека и формирование психического расстройства и обуславливают особенности его адаптации. Однако, у пациентов с шизотипическим расстройством формируется иная защитно-адаптивная система.

Уровни адаптации различны и определяются эффективностью самоорганизации (Семке В.Я., 2001; Стоянова И.Я., 2007). Л.В. Мазурова (2009) подчеркивает взаимодополняющее влияние действующих факторов системы всех уровней на эффективность защитно-адаптивного комплекса. По мнению Е.Ю. Коржевой (2001), показателем адаптационного процесса, является внутренняя картина жизненного пути.

Отмечая значимость приспособительных возможностей в адаптации пациентов с шизофренией и шизотипическим расстройством, А.В. Семке, Т.П. Ветлугина, Л.Д. Рахмазова, Е.В. Гуткевич (2003) и М.В. Кусков (2003), уделяют внимание и таким психологическим факторам, как преморбидные особенности личности, преобладающие защитные механизмы.

Формирование адаптивно-защитного комплекса пациентов с шизотипическим расстройством обусловлено различными факторами. Социально-психологический портрет таких пациентов обладает особенностями, хотя в некоторых аспектах схож с портретом пациентов, страдающих шизофренией: особые условия воспитания, созревания и развития, личностная структура. Пациенты с шизотипическим расстройством отличаются своеобразным стилем защитно-адаптивного поведения.

В психоаналитической традиции выделяют специфические психологические характеристики таких пациентов: панфобия, пантревожность, полисимптоматический невроз, перверсные сексуальные тенденции, импульсивность, зависимости, нарушения характера «низшего уровня», «классическая» препсихотическая структура личности (Каплан Г., Сэдок Б., 1994).

Согласно исследованиям В.А. Черкасовой (2009), лица, страдающие шизотипическими расстройствами, имеют похожие индивидуально-психологические особенности, для них характерны акцентуации по типу: шизоидный, сензитивный, гипотимный, астенический, психастеноидный, лабильный тип, конформный тип, а также неустойчивый тип характера, высокий уровень тревожности, затруднена разрядка эротических потребностей в связи нарушением структуры «Я» и «Я» – деструкция.

Различными современными исследователями предпринимались попытки изучить структуру психологических защит у пациентов с шизофренией и шизотипическим расстройством (Мучник М.М., 2000, Молчанова Е.С с соавторами 2003). Известно, что при шизофрении субъект преимущественно использует первичные психологические защиты – расщепление, примитивная изоляция, всемогущество, отрицание (Кляйн М. 1962, Урсано Р., Зонненберг С., Лазар С., 1992, Мак-Вильямс Н., 1998, Мучник М.М., Семке В.Я, Семке А.В. 2001). Однако отличия в использовании примитивных защит состоят в качественных особенностях их применения (цели, для которых они применяются).

Большое значение механизмов психологической защиты в формировании и шизотипического расстройства признают представители других школ (Холмогорова А.Б., 1993). Согласно нашим исследова-

ниям (Каткова М.Н., Стоянова И.Я., 2010) у пациентов с шизотипическим расстройством высок уровень общей напряженности защит, что соотносится с данными Семке В.Я. (2001) об избыточности применения психологических защит при неадаптивных копинг-стратегиях.

Дитятковский М.А., Аристова Т.А., Коцюбинский А.П., Санькова А.М. (2006) в рамках изучения психологической адаптации, выделили у пациентов с шизотипическим расстройством несколько вариантов стилевых когнитивных уровней.

Уровень социальной компетентности, активности, направленности отличается у пациентов с шизотипическим расстройством и шизофренией. У них отмечается ориентация на внутренние критерии, ранимость, своеобразие восприятия, трудности в межличностной сфере (Мучник М.М, 2001).

В связи со смещением акцента на осознанность поведения, способность вырабатывать сознательные способы реагирования на стресс значение приобретает понятие копинг-стратегии. В теории копинг-поведения, основанной на работах Lazarus R., Folcman S. (1984, 1987) выделяются базисные копинг-стратегии: «разрешение проблем», «поиск социальной поддержки», «избегание» и базисные копинг-ресурсы: Я-концепция, локус контроля, эмпатия, аффилиация и когнитивные ресурсы (Billings A.G. 1983; Кляйн М., 1998; Буралчук Л.Ф., 1998; Стоянова И.Я., 1999; Коржова Е.Ю., 2000).

На основе знаний о копинг-стратегиях, ресурсах, других психологических характеристик, выделяются стили совладающего поведения, влияющие на процессы адаптации (Плутчик Р., 1979, Маслоу А., 1997; Стоянова И.Я., 2007). И.Я. Стоянова (2007) связывает проблему эффективности адаптивной системы с наличием системных личностных образований, включающих психологические защиты и стратегии совладания, образующие уровни защитно-адаптивного комплекса. Она отмечает, ссылаясь на теорию ригидности Г.В. Залевского (2006), что для пациентов с психическими расстройствами характерны специфические системы защитно-совладающего комплекса, характеризующегося высокой ригидностью, закрытостью, способствующие формированию неэффективных адаптивных стилей. Исследования позволяют утверждать, что защитные стратегии у здоровых людей более эффективны в сравнении с невротическими пациентами.

Ибриегит М. (1997) отмечал «преобладание в копинг-поведении больных шизофренией эмоциональных и избегающих решения проблемы копингов». Это усугубляло болезненные переживания и служило фактором дальнейшей дезадаптации.

Несомненно, прогноз шизотипического расстройства зависит от состояния компенсаторных навыков (Штернберг Э. Я., 1981). Низкая социальная компетентность (Faravelli C., Pallanti S., Strik W., 1988) проявляется в мотивационной недостаточности, когнитивно-перцептивном дефиците, трудностях приобретения и поддержания социальных навыков, снижение произвольной регуляции деятельности (Критская Р.П., Савина Т.В., 1983); снижение функции регуляции смысловых установок и социальных норм в сочетании с трудностью отложить получение удовольствие и трудностями прогнозирования последствия своих поступков (Кудрявцев И.А., Сафуанов Ф.С., 1985). Количество успешных защитных стратегий также зависит от количества приступов заболевания (Machold U., Korabelnikow K., Pink E., 1984). Нарушение адаптации у таких пациентов связано не только с изначально низким уровнем социальной компетентности, но и обусловлено перцептивными искажениями.

Исследования показывают, что у пациентов шизофренического спектра присутствует дефицит навыков социального и проблемно-решающего поведения мешает эффективно совладать со стрессовыми ситуациями (Shean G. 1982; K. H. Wiedl, B. Schottner, 1991; Piirtola O., 1996; Bellack A. et al., 1990). В. М. Воловик (1980) признает негативное влияние аутистических свойств личности на социальную адаптацию.

При исследовании больных с шизофренией и шизотипическим расстройством нами был выявлен устойчивый комплекс характеристик. Отмечаются расстройства в ассоциативной сфере, в виде формальности, схематизма, фрагментированности, выхолощенности, стереотипности, склонности к детализации, своеобразия и вычурности в ассоциативной сере. К конкретности мышления тяготелипациенты с параноидной формой шизофрении, в то время как при шизотипическом расстройстве уровень абстрагирования был высок, и чаще актуализировались латентные связи (Мучник М.М., Семке В.Я., Семке А.В., 2001), что получило подтверждение и в наших исследованиях.

Была установлена схожесть картин особенностей личности и клинического состояния по данным теста СМИЛ. Но пациенты с шизотипическим расстройством отличались несколько большей выраженностью соматических проявлений, сочетающихся с депрессивными ощущениями и более высокой демон-

стративностью, что может свидетельствовать о желании продемонстрировать тяжесть своего состояния, желание получить заботу, ориентироваться на внешнюю оценку и несколько лучшей работе вытеснения. Однако оценка, на которую ориентируются пациенты, своеобразна. Повышение показателей гипомании в группах больных шизофренией и шизотипическим расстройством может объясняться обоюдным использованием всеми пациентами копинг-механизма – оптимизма, а также более частым употреблением пациентами с шизофренией защитного механизма отрицания. Это также подтверждается исследованиями Мучник М.М. (2001) об отсутствии значимых различий в данных группах.

При исследовании личностных особенностей, также не было обнаружено значимых различий. Высокие значения циклоидности и экзальтированности говорят о эмоциональной неустойчивости, восприимчивости, впечатлительности.

В ходе сравнения особенностей копинг-поведения пациентов с шизофренией и шизотипическим расстройство было выявлено, что пациентам с шизотипическим расстройством было характерно использование адаптивных и относительно адаптивных вариантов копинг-поведения: оптимизма (около 61% случаев), несколько реже применялись отвлечение, обращения за помощью, проблемный анализ (около 50 %). Также часто, в 61% случаев прибегали они к отступлению – неадаптивному варианту поведения. Это говорит о большей склонности к изоляции, хотя и сохранялась настроенность на сотрудничество с окружающими. Часто использовались такие варианты копинг-поведения, как сохранение апломба, установка собственной цены, пассивная кооперация.

В сложных ситуациях пациентами с шизотипическим расстройством выбирались формы поведения, направленные на анализ возникших трудностей и путей выхода из них, погружение в любимое дело, существовала уверенность в наличии выхода из любой ситуации, и в собственные ресурсы, преодолению трудностей придавался особый смысл, поддержка искалась в ближайшем социальном окружении или ответственность перекладывалась на других. Но поведение могло оказаться пассивным, пациент стремился к уединению, изоляции, избегал от активных интерперсональных контактов и решения проблемы. Эта категория пациентов менее склонна перекладывать ответственность на других и больше ориентируется на собственные ресурсы.

Пациентами с шизофренией также часто использовались адаптивные и относительно адаптивное копинг-поведение: проблемный анализ, пассивная кооперация (67% случаев), несколько реже использовались оптимизм и обращение за помощью – (56%). Таким образом, у этих пациентов репертуар адаптивного поведения более узок в сравнении с предыдущей группой. Они использовали также, как и шизотипические пациенты анализ трудностей и поиск выхода из сложной ситуации, часто были уверены в наличии выхода из любой ситуации. Их отличало то, что, поиск поддержки в ближайшем социальном окружении сочетался у них со стремлением передать ответственности по разрешению трудностей другим лицам.

Несколько большая согласованность в выборе адаптивных вариантов поведения наблюдается в эмоциональной сфере и поведенческой сферах. В то время, как в когнитивной сфере существует большая рассогласованность и выбор неадаптивных стратегий поведения, что обусловлено нарушениями мышления при расстройствах шизофренического спектра.

Мы полагаем, что незрелые защиты при шизофрении и шизотипическом расстройстве могут играть положительную роль, потому что направлены на устранение субъективно значимых переживаний, обеспечивая некоторый уровень адаптации. Однако, такие варианты защиты чаще имеют субъективно значимый смысл, без учета реальности. Имея склонность к стереотипизации, они, тем самым, снижают гибкость социального, функционирования и уровень адаптации. Более глубоко это явление раскрывает концепция Г.В. Залевского о фиксированных формах поведения.

Анализ психологических защит показал, что при шизотипическом расстройстве чаще применяются психологические защиты: вытеснения и регрессии, компенсации. Они используют меньшее количество защит в отличие от пациентов с шизофренией. Отрицание положительно коррелирует с конструктивной активностью, которая характеризует своеобразный уход в деятельность, отвлеченную от проблемно-разрешающего поведения. Регрессия коррелирует с проблемным анализом, что также может снижать эффективность решения проблем. Интеллектуализация коррелирует с оптимизмом и отвлечением, что менее связано решением конкретных задач и уводит от реальности в аутистический мир.

Т.о. у пациентов с шизотипическим расстройством при всей схожести предпосылок для дезадаптации и адаптации с пациентами с шизофренией, формируется отличные характеристики защитно-адаптив-

ной системы – качества использования и репертуар психологических защит, копинг-механизмов, когнитивных нарушений.

Литература

1. *Вид В.Д.* Психотерапия шизофрении. - Санкт-Петербург,- 2001. - 432с.

2. *Залевский Г.В.* К проблеме предмета и рамочных моделей современной клинической психологии // Сибирский психологический журнал. 2006. Вып. 23. С. 6-13.

3. *Г. И. Каплан, Б. Дж. Сэдок* Клиническая психиатрия в 2-х томах. – Москва, Медицина, 2002.

4. *Кернберг О.* Тяжелые личностные расстройства. - Москва, Независимая фирма «Класс», 2005. - 464с.

5. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ) / - Томск, 2005. - 174 с.

6. *МакВильямс Н.* Психоаналитическая диагностика. - Москва, Независимая фирма «Класс», 2001. - 480с.

7. *Мучник М.М. , Семке В.Я., Семке А.В.* Психотерапевтическая динамика в аналитической группе. - Томск, Издательство «РАСКО», 2001. 155с.

8. *Семке В.Я.* Основы персонологии. – М., 2001. – 476 с.

9. *Стоянова И.Я.* Пралогические образования в норме и патологии / Автореф. дис. докт. – Томск, 2007- 43 с.

10. Х*айгл-Эверс А. др.* Базисное руководство по психотерапии. Спб: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, Издательство: «Речь», 2001, 784с.

11. *Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В.* Психология и психотерапия семьи. – СПб, мастера психологии «Питер», 2010, 672с.

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В НИ ТПУ

Н.И. Калачева, Е.А. Муратова (Томск, Россия)

Проектирование профессионального профиля на сегодняшний день актуальная тема, особенно для молодых специалистов. В данном направлении существует ряд проблем в обеспечении психологических условий: для самореализации и творчества в ходе личностно-профессионального становления; для повышения ответственности и самоорганизации в личностно-профессиональном становлении; для выработки наиболее эффективной образовательной стратегии в соответствие со степенью сложности, риска и ответственности, определяющих специфику профессии; для расширения актуального и потенциального полей рефлексии в личностно-профессиональном становлении. Данная статья направлена на исследование личностно-профессионального становления молодого преподавателя в Национальном исследовательском Томском политехническом университете (ТПУ).

Качество образования в значительной степени определяется высоким уровнем профессионализма преподавателя: его педагогическим опытом, методическим мастерством, коммуникативными умениями, творческим подходом. Однако молодым преподавателям особенно сложно обеспечить должный уровень качества, поскольку попадая в новые условия, испытывают массу сложностей и нередко они осознают свою неготовность к профессиональной деятельности. Им приходится осваивать незнакомые для них стороны учебного процесса, включаться в нештатную образовательную ситуацию, искать собственные пути разрешения педагогических затруднений.

Прежде всего, следует подчеркнуть, что вопросы организации и осуществления профессиональной деятельности молодого (начинающего) преподавателя в научной литературе отражены недостаточно. Представление об особенностях профессиональной деятельности молодого преподавателя может быть получено в результате обращения к исследованиям Н.Б. Букаевой, В.И. Вагановой, В.П. Косырева и др. Также следует руководствоваться исследованиями, в которых раскрываются различные стороны профессионально-личностного становления и развития педагога ¾ Н.В. Козловой, Н.В. Корепанова, А.В. Коржуева, Л.А. Корниловой, Э.А. Захаряна, А.Н. Маркова, Г.С. Сухобской и др. При личностно-профессиональном становлении молодого преподавателя особенно актуальным остается профессиональная адаптация к преподавательской деятельности. *При этом необходимо отметить практическое отсутствие работ, посвящённых данной проблеме. Исследованию адаптационной составляющей научно-педагогического состава высшей школы, и, прежде всего, молодых ученых, привлечению и удержанию молодых кадров в секторе научных исследований и разработок обусловливает актуальность данного направления научно-практического исследования.*

В своей работе Плаксий С. И. [4] отмечает, что на сегодняшний день большинство кафедр ВУЗов России не имеют преподавателей в возрасте до 30 лет. Резко снизилась доля преподавателей в возрасте 30-45 лет, которые обеспечивают стабильность интеллектуального потенциала и качества учебного процесса. Основная нагрузка в обеспечении учебной и научной работы ВУЗа легла на плечи возрастной группы преподавателей старше 45 лет, потому как средний возраст преподавателей российских ВУЗов – 48-50 лет, а средний возраст профессора приблизился к 60 годам.

Действительно, это так, поэтому мы учитываем данное явление и исследуем проблему привлечения и сохранения контингента молодых преподавателей и предлагаем ряд мероприятий, направленных на адаптацию начинающих преподавателей. Программа профессиональной адаптации молодых специалистов к преподавательской деятельности позволит удержать в стенах ВУЗа перспективных молодых специалистов.

Одним из основных факторов, определяющих престиж и конкурентные преимущества любого ВУЗа, является кадровый потенциал. Его воспроизводство и наращивание невозможно без активного привлечения и удержания молодежи в научно-педагогической деятельности ВУЗа.

Данная проблематика особенно актуальна в современных реалиях построения новой парадигмы высшего образования, которая включает в себя основные тренды, определяющие тенденции и перспек-

тивы развития высшей школы на ближайшие десятилетия: изменение технологий обучения в соответствии с современными техническими и социогуманитарными достижениями [1]; привлечение молодых специалистов в научный сектор по средствам увеличения заработной платы, создания адаптационной составляющей; обновление университетской инфраструктуры [1]; создание новой системы центров профессионального развития для молодых преподавателей, нацеленной на формирование актуальных, востребованных рынком труда компетенций.

Современное общество ставит перед преподавателем задачи, заключающиеся не только в формировании у студентов профессиональных знаний и умений, но и в развитии потенциала человека, формировании мотивации успеха, самостоятельности, что предъявляет к личности в профессиональной педагогической деятельности высокие требования.

Базисом деятельности преподавателя являются не столько специальные знания, владение информацией, освоение новых технологий обучения и воспитания, сколько личностный ресурс, обеспечивающий профессиональную успешность, а именно наличие жизненной цели, осознанной системы ценностей; стремление к самореализации и саморазвитию; принятие себя и видение перспектив личностного изменения; возможность выбора и ответственность; творческая активность и рефлексия, субъектная саморегуляция деятельности и своего жизненного пути [3]. Это возможно осуществить, если исследовать личностно-профессиональное становление молодого преподавателя и разрабатывать программы личностного и профессионального становления.

Исследование личностно-профессионального становления молодого преподавателя в ТПУ

Существует целый ряд затруднений, которые возникают в результате освоения молодыми преподавателями новых видов деятельности, таких, как разработка творческих учебных заданий и исследовательская работа с учебным материалом [2], а также:

Как поддерживать в аудитории дисциплину?

Как психологически правильно построить аудиторное занятие?

Как удержать внимание студентов?

Часто проблемы неготовности к освоению новых видов деятельности возникают из-за недостаточной психологической подготовки. Недостаточная рефлексия и низкая критичность по отношению к себе приводит к тому, что преподаватель не видит в самом себе причин, мешающих ему понять студента и влиять на него. Не умеет связать пробелы в обучении и воспитании обучающихся с недостатками своей собственной работы. Именно эти и многие подобные проблемы встают перед начинающими преподавателями.

Профессиональные требования к начинающему преподавателю имеют свою специфику, они вытекают из особенностей педагогической профессии. Главная особенность педагогической деятельности определяется тем, что ее объектом является человек. Поэтому ведущей стороной профессионализма начинающего преподавателя является умение правильно строить не только свою деятельность, но также и деятельность обучающегося, направлять процесс его развития. Важнейшими качествами начинающего преподавателя является терпение, умение планировать и достигать не только ближайших, но и перспективных целей.

В начале трудовой деятельности каждому преподавателю необходимо спроектировать свой профессиональный профиль при непосредственном участии наставника и психолога. По результатам спроектированного профиля наметить пути дальнейшего личностного развития, заполняя недостающие пробелы, углубляя имеющиеся знания и способности, и главное впоследствии непрерывно развивать свои компетенции. Профессиональный профиль поможет начинающему преподавателю понять свои сильные и слабые стороны и наметить пути самосовершенствования и самообразования.

Следует особенно отметить тот факт, что молодые преподаватели, как правило, плохо представляют себе сильные и слабые стороны своей личности, не используют потенциальные возможности. Чаще всего попытки саморазвития направлены у них только на накопление знаний, а не на развитие качеств, необходимых для повседневной педагогической деятельности. [2]

Отсутствие педагогической подготовки молодых преподавателей в высшей инженерной школе зачастую проявляется у них в неумении устанавливать контакт и управлять учебной деятельностью студентов. Многие в преподавании ориентируются исключительно на свою предметную область, но опыт, полученный ранее от своих преподавателей и не проявляют внимания к междисциплинарным связям,

развитию общих общекультурных и универсальных компетенций у обучающихся. В период профессиональной адаптации молодого специалиста велика роль коллег, прежде всего опытных преподавателей, методистов, руководителей коллектива, т. е. всех тех, кто ежедневно находится рядом. [2].

Для решения вышеперечисленных проблем в ТПУ на базе кафедры инженерной педагогики созданы:

– программа дополнительного профессионально-педагогического образования «Преподаватель высшей школы»;

– модульно-накопительная система повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза, состоящая из ряда практико-ориентированных семинаров и практик;

– повышение квалификации преподавателей по комплексу программ, ориентированных на развитие педагогического профессионализма преподавателей;

– программа «Педагогический минимум»;

– подготовка преподавателей по элитному направлению «Преподаватель высшей технической школы».

Программа дополнительного профессионально-педагогического образования «Преподаватель высшей школы» ориентирована на комплексную психолого-педагогическую и информационно-технологическую подготовку начинающих преподавателей к продуктивной педагогической деятельности в вузе.

Целью программы является развитие комплекса профессиональных компетенций преподавателя, способность реализовывать основные образовательные программы на уровне, отвечающем требованиям ФГОС ВПО; способность организовывать учебный процесс в личностно-ориентированной образовательной среде; способность разрабатывать и применять современные образовательные технологии, выбирать оптимальные стратегии преподавания и цели обучения, создавать творческую атмосферу образовательного процесса; способность выявлять взаимосвязи научно-исследовательского и учебного процессов в высшей школе, использовать результаты научных исследований для совершенствования образовательного процесса.

Целью обучения по программе «Педагогический минимум» является формирование готовности начинающих преподавателей к эффективной педагогической деятельности, ориентированной на достижение требований ФГОС ВПО и Стандарта ООП ТПУ.

Региональный центр Международного общества инженерной педагогики при ТПУ (IGIP RC IEP TPU) организует подготовку преподавателей по элитному направлению «Преподаватель высшей технической школы». Подготовка осуществляется по программе, соответствующей требованиям к квалификации «Международный преподаватель инженерного вуза» (ING-PAED IGIP).

При успешном освоении программы слушатель получает удостоверение государственного образца о повышении квалификации по данному направлению, свидетельство о повышении квалификации регионального центра IGIP RC IEP TPU по направлению «Инженерная педагогика». При положительном заключении Международного мониторингового комитета IGIP по представленному IGIP RC IEP TPU кандидату, выпускник получает сертификат и вносится в Регистр IGIP «ING-PAED IGIP», ему присваивается звание «Международный преподаватель инженерного ВУЗа». Регистр гарантирует компетентность преподавателя инженерного ВУЗа и должен обеспечить его свободную профессиональную деятельность как внутри страны, так и за рубежом.

Таким образом, мы видим, что в ТПУ создана мощнейшая база для формирования профессиональных компетенций преподавателей, направленная на обучение и адаптацию молодых преподавателей. Но, работу в данном направлении необходимо продолжать. В 2011 году ТПУ стал одним из членов Всемирной инициативы CDIO, которая создает контур и определяет контекст профессионального образования, прописывает общую философию образовательных программ и учебных планов, предусматривает использование активных форм обучения с целью включения студентов в решение практико-ориентированных заданий, предполагает развитие у профессорско-преподавательского состава педагогических компетенций и умений создавать продукты и системы, а также аудит и оценку программ и успеваемости студентов. [5]. Считаем целесообразным адаптировать имеющуюся практику поддержки профессионального становления молодого преподавателя в ТПУ в соответствие со стандартами CDIO.

Программа повышения компетентности профессорско-преподавательского состава должна быть основана на качественной системе развития, в которой преподаватели регулярно встречаются для обмена опытом, разработками и обсуждения личностных и межличностных компетенций, а также других во-

просов, связанных с приобретенными компетенциями и умениями. Это будет создавать психологические условия для обогащения опытом и формирования профессиональных и межличностных компетенций у молодых преподавателей. Получение обратной связи от обсуждений своих достижений с коллегами будет способствовать стремлению молодых сотрудников непрерывно повышать свой уровень компетентности и служить положительным примером остальным.

Независимо от возраста и стажа работы, было бы целесообразно ввести такую форму обмена опытом как методические семинары для обсуждения оценки качества работы каждого преподавателя и обсуждения положительных и отрицательных моментов в используемых методах, которые проводились бы раз в семестр или раз в год. На таких семинарах коллеги будут помогать друг другу разрешать некоторые проблемы, с которыми сталкиваются в рабочем процессе. Подобные встречи на уровне кафедры рекомендуется проводить не реже чем один раз в полгода. Преподаватели в обязательном порядке должны проходить курсы по коммуникации на английском языке, по командной работе и по практической разработке систем и продуктов. Знание английского позволит преподавателям участвовать в международных проектах, конференциях, а также проходить стажировки в зарубежных вузах, что даст им возможность выйти на новый более высокий уровень квалификации. Тренинги по командной работе позволят преподавателям эффективнее взаимодействовать как с коллегами при решении производственных вопросов, так и со студентами при организации их образовательной деятельности.

В настоящее время преподаватели, как правило, сами выбирают удобные для себя методы преподавания и совершенствуют их по мере накопления опыта. Однако, начинающий преподаватель, не имеющий собственного подхода и необходимого опыта, вынужден идти путем проб и ошибок, накладывая отпечаток на качество преподавания в университете в целом.

Чтобы решить эту проблему каждый молодой специалист до того как приступить к преподавательской деятельности, должен пройти стажировку у более опытных коллег, побывать на их занятиях, изучить основные методы подхода к студентам и особенности работы с системой оценивания, составить план собственных занятий и выработать формы контроля знаний. У приступившего к преподаванию молодого специалиста, должен быть наставник, который курировал бы его деятельность, помогал решать возникающие проблемы.

Таким образом, с целью повышения компетенций преподавателей высшей школы предлагаем некоторые аспекты преподавательской деятельности, которые должны обсуждаться в своих отчетах на преподавательских семинарах:

– о своих успехах и профессиональном росте в преподавании;

– о своих успехах в самообучении;

– об успехах, при взаимодействии со студентами, как в учебной, так и во вне учебной деятельности.

– о своих планах в сфере профессионального роста и развития профессиональных навыков для реализации в ближайшем будущем;

– о прохождении ежегодных курсов по коммуникации на иностранном языке, с перспективой дальнейшей стажировки в зарубежных ВУЗах;

– об участии в совместных проектах с промышленными партнёрами и выполнении другой практической деятельности по своей специальности;

– и других способах самореализации в профессиональной сфере.

В начале трудовой деятельности каждому преподавателю необходимо спроектировать свой профессиональный профиль при участии психолога и наставника, который поможет начинающему преподавателю понять свои сильные и слабые стороны и наметить пути самосовершенствования и самообразования. Проектирование профессионального профиля поможет начинающему преподавателю в личностно-профессиональном становлении, что позволит сделать работу молодого специалиста более эффективной. Начинающий преподаватель должен знать не только, как поддерживать в аудитории дисциплину, но и как психологически правильно построить занятие, как удержать внимание студентов, но и формировать у себя важнейшие качества начинающего преподавателя – терпение, умение планировать и достигать не только ближайших, но и перспективных целей.

В дальнейшем, авторами планируется провести анкетирование молодых преподавателей ТПУ с целью исследования их мнения о необходимости профессиональной адаптации к преподавательской деятельности и возможных методах и программах адаптации. Результаты анкетирования будут учтены при

разработке адаптационных мероприятий, направленных на личностно-профессиональное становление молодого преподавателя.

Литература

1. *Волков А., Ливанов Д.* Ставка на новое содержание [электронный ресурс]/ режим доступа - http://eurekanet.ru/ewww/promo/18584.html дата обращения 26.05.2013г.

2. *Гибадатулина Э.А.* Изучение затруднений в деятельности молодых преподавателей // Среднее профессиональное образование. 2008 - №9 - с.60-62.

3. *Зеленина Э.Е.* Оценка профессиональной деятельности молодого преподавателя высшей школы в контексте личностного и профессионального развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 63-2. С. 82-87.

4. *Плаксий С.И.* Высшее образование: желаемое и действительное. М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2008. 776 с.

5. *Сергеева О.А., Трещев А.М.* Всемирная инициатива CDIO как контекст профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2012. №14 с.232

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ СТАНДАРТОВ CDIO

Н.И. Калачева, Т.М. Семёнова, Е.А. Муратова (Томск, Россия)

В середине 1990-х в США был поставлен вопрос о том, что университетское инженерное образование слишком отдалилось от практики. Недовольство выражали, прежде всего, работодатели: компания «Боинг» опубликовала список навыков, какими должен обладать будущий инженер, и предъявила его университетам. Университеты согласились с претензиями. Ответом университетского сообщества на вызовы рынка труда стала инициатива CDIO, разработанная в конце 1990-х годов MIT и тремя шведскими вузами – Королевским технологическим институтом, университетом Линкёпинг и Техническим университетом Чалмерса. CDIO – это методологическая рамка инженерного образования: набор общих принципов создания учебных программ, их материально-технического обеспечения, подбора и обучения преподавателей. Декларируемая цель такова: «на выходе» инженер – выпускник вуза должен уметь придумать новый продукт или новую техническую идею, осуществлять все конструкторские работы по ее воплощению (или давать нужные указания тем, кто будет этим заниматься), внедрять в производство то, что получилось. Видением проекта является предоставление студентам образования, которое подчеркивает инженерные основы, изложенные в контексте жизненного цикла реальных систем, процессов и продуктов «Планируй – Проектируй – Производи – Применяй». CDIO создаёт необходимый контекст образования, прописывает общую философию образовательных программ и учебных планов, предусматривает использование активных форм обучения с целью включения студентов в решение практико-ориентированных заданий, предполагает развитие у профессорско-преподавательского состава педагогических компетенций и умений создавать продукты и системы, а также аудит и оценку программ и успеваемости студентов. Использование стандартов Всемирной инициативы CDIO позволяет по-новому выстраивать архитектуру образовательного процесса, основанного на постоянной активизации учебной деятельности студентов. В процессе обучения моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, что создает условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста.

На сегодняшний день CDIO охвачены более 100 вузов во всем мире, в том числе университеты Лидса и Бристоля (Великобритания), Калифорнийский и Стенфордский университеты (США), Сиднейский университет (Австралия), многие вузы в Финляндии и Китае. Учитывая то, что в Инициативу включаются ведущие мировые вузы можно предположить, что программа CDIO представляет собой большую значимость и актуальность для современного образования. Участие в CDIO на сегодняшний день говорит о перспективности и престижности вуза. По данным на ноябрь 2012 года в списке членов Всемирной инициативы CDIO состояло всего 4 российских вуза, среди них Астраханский государственный университет (АГУ), Московский авиационный институт (МАИ), Сколковский институт науки и технологий (Сколтех) и Томский политехнический университет (НИ ТПУ).

В 12 стандартах CDIO раскрывается философия программы (Стандарт 1), разработка учебных планов (Стандарты 2, 3 и 4), реализация проектной деятельности и требования к рабочему пространству (Стандарты 5 и 6), методы преподавания и обучения (Стандарты 7 и 8), повышение квалификации преподавателей (Стандарты 9 и 10), а также оценка результатов обучения и программы в целом (Стандарты 11 и 12) [1]. Наиболее актуальными для формирования компетенций преподавателя высшей школы являются стандарты 7, 8, 9 и 10.

Стандарт 7 CDIO предписывает вузу использовать методы интегрированного обучения при реализации образовательных программ.

Интегрированное обучение – это педагогические подходы, которые способствуют освоению знания одновременно с развитием личностных и межличностных навыков, навыков инженерной деятельности.

В соответствии со Стандартом 8 CDIO обучение в вузе должно быть основано на использовании активных и эффективных практико-ориентированных методах, в т.ч.:

– моделирование инженерной практики;

– стимулирование к анализу, размышлениям, выражению личного мнения;

– направленных на повышение мотивации студентов, понимания его ответственности за свое развитие.

CDIO предусматривает необходимость систематического повышения квалификации преподавателей вуза в области личностных, межличностных и профессиональных компетенций (Стандарт 9), использования активных и интегрированных методов обучения и оценки его результатов (Стандарт 10). На последних двух стандартах мы подробно заострим внимание в данной статье. Потому как профессиональное становление преподавателя напрямую влияет на профессиональное развитие студента.

Стандарт 9 – совершенствование CDIO – компетенций преподавателей, предусматривает необходимость систематического повышения квалификации преподавателей вуза в области личностных, межличностных и профессиональных компетенции. Лучше всего эти компетенции развиваются в контексте профессиональной практики. Это касается не только молодых преподавателей, которые не имеют практического, но и тех, кто уже не первый год работает в сфере образования и становится далёк от практического применения своих знаний. Многие преподаватели дисциплин являются экспертами в теоретической и практической базе преподаваемых ими дисциплин, но при этом сами располагают весьма ограниченным практическим опытом работы в реальных промышленных и бизнес условиях. К тому же стремительное развитие технологических инноваций предполагает постоянное развитие компетенций. Преподаватели должны укреплять и развивать свои инженерные познания и практические навыки для того, чтобы приводить студентам реальные актуальные примеры из практики инженеров и служить для них примером современного практикующего инженера. К мероприятиям, направленным на совершенствование профессиональной практики профессорско-преподавательского состава (ППС), можно отнести следующие: профессиональные стажировки и трудоустройство на промышленных предприятиях; сотрудничество с коллегами, занятыми в промышленности; занятие научно-практической деятельностью в стенах университета.

В соответствии с Всемирной инициативой CDIO Syllabus личностные и межличностные компетенции определяются наличием следующих характеристик:

– настойчивость и гибкость;

– инициатива и желание идти на риск;

– творческое мышление;

– критическое мышление;

– знание о собственных личностных навыках, умениях и установках;

– любознательность и непрерывное образование;

– управление временем и ресурсами;

– умение работать в коллективе;

– обладать навыками формирования эффективного коллектива;

– обладать навыками письменной, электронной, графической межличностной коммуникаций, в том числе на иностранном языке;

– обладать личными и межличными навыками и умениями;

– умение создавать продукты и системы [2].

Авторы считают целесообразным формировать программы совершенствования компетентности профессорско-преподавательского состава, базируемые на качественной системе развития, в которой преподаватели регулярно встречаются для:

– обмена опытом в сфере развития личностных и межличностных компетенций;

– обсуждения достижений в повышении личной квалификации и применении новых знаний в преподавательской деятельности.

Авторы предполагают, что обсуждение своих достижений с коллегами будет способствовать стремлению ППС непрерывно повышать свой уровень компетентности и служить положительным примером начинающим преподавателям. Кроме того, на такие семинары возможно также приглашать специалиста для проведения тренингов по тайм-менеджменту, межличностным отношениям, искусству говорения и другим темам. Подобные встречи на уровне кафедры рекомендуется проводить не реже чем один раз в полгода. Преподаватели в обязательном порядке должны проходить курсы по коммуникации на английском языке, по командной работе и по практической разработке систем и продуктов. Знание английского

позволит преподавателям участвовать в международных проектах, конференциях, а также проходить стажировки в зарубежных вузах, что даст им возможность выйти на новый более высокий уровень квалификации. Тренинги по командной работе позволят преподавателям эффективнее взаимодействовать как с коллегами при решении практических вопросов, так и со студентами при организации их образовательной деятельности. Данная практика на сегодняшний день не реализуется в стенах НИ ТПУ. Личностные и межличностные навыки, умение создавать продукты и системы развиваются путём осуществления преподавателем практической деятельности, участия в различных моделирующих проектах, в совместных проектах с промышленными партнёрами, а также выполнения лабораторных практических работ на производстве.

Стандарт 10 – Совершенствование педагогических компетенций преподавателей. Для реализации данного стандарта необходимо обучать преподавателей в проведении интегрированных практических занятий, применений методов активного обучения в ходе занятий и в оценке успеваемости студентов. К мероприятиям, направленным на повышение компетентности ППС в этой области, можно отнести следующие: организация внутренних и внешних программ повышения квалификации, проведение форумов и семинаров для обмена идеями и опытом, осуществление ежегодной оценка качества работы преподавателей, проводимая управлением качества образования ВУЗа.

В настоящее время преподаватели, как правило, сами выбирают удобные для себя методы преподавания и совершенствуют их по мере накопления опыта. Однако, начинающий преподаватель, не имеющий собственного подхода и необходимого опыта, вынужден идти путем проб и ошибок, накладывая отпечаток на качество преподавания в университете в целом. Чтобы решить эту проблему каждый начинающий преподаватель до того как приступить к преподавательской деятельности, должен пройти стажировку у более опытных коллег, побывать на их занятиях, изучить основные методы подхода к студентам и особенности работы с системой оценивания, составить план собственных занятий и выработать формы контроля знаний. У приступившего к преподаванию начинающего преподавателя, должен быть наставник, который курировал бы его деятельность, помогал решать возникающие проблемы.

Авторы считают целесообразным ввести такую форму обмена опытом как семинары для обсуждения оценки качества работы каждого преподавателя и обсуждения положительных и отрицательных моментов в используемых методах, которые проводились бы раз в семестр или раз в год. На таких семинарах коллеги будут помогать друг другу разрешать некоторые проблемы, с которыми сталкиваются в процессе преподавательской деятельности. Особенно в таких семинарах нуждаются молодые преподаватели, у которых нет достаточно знаний и опыта для эффективного проведения занятий со студентами.

Продолжая исследования специфики профессиональной компетенции преподавателя вуза, интерес представляет проектирование его идеальной конструкции. Согласно анализа представлений студентов о личностной компетенции преподавателя показывает, что независимо от пола высокооцениваемый студентами преподаватель характеризуется как приятный, организованный, сотрудничающий, уверенный, критичный, откровенный, практичный, умный, гибкий, раскрепощенный, серьезный, активный, трудолюбивый, остроумный, оригинальный, рациональный, целеустремленный, общительный, дружный, энтузиаст, доброжелательный, нескованный, не наивный, несложный, непринципиальный [3]. В исследовании Л.Ю. Донской [4] идеальный преподаватель в профессиональной сфере обладает глубоким знанием преподаваемой дисциплины, умением заинтересовать своим предметом, грамотным и доходчивым изложением материала, высоким интеллектом. В личностной сфере - это требовательность, ответственность, общительность, порядочность, в визуальной сфере - хорошие манеры, выразительная речь, обаяние, подтянутая фигура. Студенты хотят видеть в преподавателе наставника, советника, актера, режиссера, мастера, новатора, аналитика, организатора, психолога.

Человек в мире ищет гармонию: он сознательно или бессознательно старается соответствовать окружающему миру, ведет себя в соответствии с профессиональным профилем своей социальной группы, маской своей профессии. [5] Профессиональный профиль преподавателя вуза динамичен и вариабелен, многогранен и сложен в зависимости от ценностей, интеллектуальной насыщенности, компетентности и педагогических способностей его носителя. Проектирование профессионального профиля преподавателя, как поиск совершенства, сочетает в себе два разнонаполненных имиджа - имидж ученого, включающий аналитизм, абстрактность мышления, увлеченность научным поиском, и имидж педагога, ориентированный на генерацию информации, организацию процесса ее наилучшего усвоения, позитивность,

понятность, открытость, коммуникабельность. Проведенное Е.Ю. Сысоевой [5] исследование выявило, что в профессиональном профиле преподавателя вуза выделяется именно педагогическое начало, доминируют компетентность, коммуникативные, эмоционально-волевые, речевые свойства.

Таким образом, с целью повышения компетенций и для успешного проектирования профессионального профиля ППС необходимо внести ряд обязательных условий выполнения преподавательской деятельности, о которых они должны будут сообщать в своих отчетах на методических семинарах кафедр:

– о своих успехах и профессиональном росте в преподавании;

– о своих успехах в самообучении;

– об успехах, при взаимодействии со студентами, как в учебной, так и во вне учебной деятельности;

– о своих планах в сфере профессионального роста и развития профессиональных навыков для реализации в ближайшем будущем;

– о прохождении ежегодных курсов по коммуникации на иностранном языке, с перспективой дальнейшей стажировки в зарубежных ВУЗах;

– об участии в совместных проектах с промышленными партнёрами и выполнении другой практической деятельности по своей специальности;

– о других способах самореализации в профессиональной сфере.

В дальнейшем авторы статьи планируют провести опрос среди начинающих преподавателей и магистрантов на предмет выяснения реальной потребности в подобных семинарах.

Для того, чтобы отслеживать динамику развития преподавательских навыков ППС предлагается ввести обязательное анкетирование студентов по оценке качества работы преподавателя, которое будет учитываться как в оплате труда, так и в планировании дальнейшего профессионального развития. В анкетах студентам будет предложено оценить своего преподавателя с точки зрения как профессиональных так и личностных качеств; выставить баллы методам работы преподавателя по степени интересности, сложности и результативности; честно ответить на вопрос об эмоционально-психологической атмосфере на занятиях и об адекватности системы оценивания преподавателем их деятельности. Такой способ обратной связи повысит заинтересованность преподавателя к поиску новых методов мотивации и заинтересованности в изучении преподаваемой им дисциплины и будет стимулировать преподавателей к работе над своими профессиональными качествами.

Подводя итог, еще раз подчеркнем важность систематического повышения квалификации для более успешного использования активных и интегрированных методов обучения студентов. Прослеживается взаимосвязь: преподаватель, который работает над собой, непрерывно совершенствует методику своего преподавания, соответственно способствует более успешному усвоению студентами передаваемых знаний. Соответственно компетентный преподаватель воспитывает компетентных студентов. В этом и состоит концепция нового подхода к преподаванию по стандартам CDIO. Для успешной реализации идеи обмена опытом необходима поддержка не только молодых преподавателей, но и всего профессорско-преподавательского состава университета.

Литература

1. *Всемирная* инициатива CDIO. Стандарты: информационно-методическое издание / Пер. с анг. и ред. А.И. Чучалина, Т.С. Петровской, Е.С. Кулюкиной; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 17 с.

2. *Sullabus.*

3. *Чертыкова И.П.* Представления студентов об имидже преподавателя вуза: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01.- Москва, 2002.- 163 с.

4. *Донская Л.Ю.* Психологические условия формирования имиджа преподавателя вуза: дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2004.

5. *Сысоева Е.Ю.* Идеальный имидж преподавателя ВУЗа: опыт интеллектуальных переживаний: Вестник СамГУ. 2009. №5 (71) стр. 124-129

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ УЧИТЕЛЕЙ В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РЕДУКЦИИ

О.Н. Калачикова (Томск, Россия)

Статья выполнена в рамках проекта поддержанного грантом РГНФ №13-06-00703

Актуальность представленного ниже исследования обнаруживается на «стыке» двух весьма трудных вопросов (противоречий) отечественной системы образования. Вопрос первый – кадровый. Система общего образования уже несколько лет испытывает дефицит квалифицированных педагогов, отчётливо фиксируется тенденция «старения» учителей. За последние годы из школ ушло очень много учителей наиболее активного «среднего» возраста. Ни сколько не умаляя значение фактора заработной платы учителей, отметим, что, на наш взгляд, он не является единственно важным в решении кадрового вопроса системы образования. Необходимостью решения кадрового вопроса обусловлено активное внедрение в практику управления образованием современных технологий управления персоналом, появление множества курсов и программ ПК, обучающих руководителей школ кадровому менеджменту. Многими авторами (Т.П. Афанасьева, Т.И. Мальцева, Т.И. Шамова, Н.В. Немова и др.), сегодня предлагается использовать разработки в области управления персоналом для сферы образования. А вопрос повышения стоимости труда педагогических работников решается не только посредством регулирования заработной платы, но и с использованием современных кадровых технологий, таких как дифференцированная оплата труда, введение процедур оценки, поощрения и стимулирования на основе конкурсного отбора, усовершенствование процедур и форм аттестации учителей.

На основе анализа опыта внедрения в систему образования кадровых технологий многие авторы уже отмечают, что их использование требует существенной корректировки под специфику «производственного процесса» системы образования, что вызывает определённые затруднения управленцев. Практика показывает, как стимулирование результативности учителей по определённому показателю приводит к тому, что педагоги начинают активно «стимулировать детей» под достижение заданных показателей, превращая образовательный процесс в гонку за результатом и предоставление отчётов. Образовательный процесс, участниками которого являются и педагоги и дети и родители не ограничен функцией обучения и передачи определённого количества знаний и культурных образцов. Он не может и не должен быть формализован в рамках функции достижения целей, заданных системой образования, какими бы «правильными» они не были. Поскольку при этом он утрачивает свою основную функцию – образовательную. То есть функцию не столько исполнения и достижения целей системы образования, сколько функцию образования и порождения целей, ценностей, культурных образцов и т.д.

С этим связан второй вопрос современного образования. Это вопрос использования инновационного потенциала образования, превращение инноваций в ресурс развития образования. Многими исследователями и проектировщиками доказано влияние инновационной деятельности (целеобразующей) на эффективность образования (А.И.Адамский, Ю.В.Громыко, Э.Д.Днепров, Г.Н.Прозументова и мн. др). Процесс модернизации образования в значительной степени использует потенциал и ресурс инноваций в образовании. Инновационную активность образовательных учреждений стимулируют различные уровни управления образованием, отработаны и внедрены в практику механизмы конкурсного отбора и поддержки образовательных учреждений, осуществляющих инновационную деятельность. В то же время результаты экспертизы инновационной деятельности образовательных учреждений показывают рост числа «заимствованных» из интернета проектов, программ. Мы наблюдаем такое явление как «псевдо-инновации», «псевдо-проектирование», «отчёты о внедрении» за которыми нет реальной деятельности, использование инновационных технологий для демонстрации, «аллергия» учителей на инновации.

Оба этих противоречия отражаются в задачах модернизации образования, где обозначена необходимость повышения эффективности работы учителей, а также повышение инновационной активности образовательных учреждений. Для решения этих задач активно используется два механизма: организация профессиональных конкурсов и изменение системы аттестации и оценки учителей. Оба управленческих механизма направлены на стимулирование педагогов к достижению высоких результатов. При этом и

при организации конкурсов и при организации аттестации критерии показатели результативности, как правило, заданы управлением, то есть «сверху», без активного участия учителей в их обосновании и корректировке.

Нами было проанализировано 2 прецедента осуществления оценки учителей. Первый – организация оценки в ходе конкурса «Лучших учителей Томской области» (автор статьи является участником региональной экспертной группы в 2006-2013 годах). Второй прецедент – оценка и аттестации учителей в инновационной школе (инновационный проект «Школа Совместной деятельности» МБОУ СОШ №49 г. Томска).

Конкурс «Лучшие учителя Томской области» оценивает результаты работы учителей по 6 критериям, среди которых и достижение высоких результатов сдачи ЕГЭ, и создание педагогом методических продуктов, для организации учебного процесса и участие учителя в повышении квалификации и др. На первом этапе организации конкурса показатели по каждому критерию вырабатывались с участием широкого круга экспертов из числа педагогов Томской области, представителей общественности и учёных из вузов г. Томска. Разработка показателей проходила посредством организации экспертных семинаров, на которых прорабатывалось понимание целей и задач оценки результативности учителя по каждому критерию, а также способов достижения учителем каждого показателя. Выработанные критерии позволили выработать такие показатели, которые начали эффективно достигаться педагогами. При этом максимальный вес был придан критериям, оценивающим учебные результаты и достижения детей. После апробации критерии были доработаны и усовершенствованы, что позволило внести в них значительное количество формализованных и ясных показателей результативности. Затем в течение 5 лет критерии не подвергались существенной доработке.

Практика организации конкурса в Томской области показала, что использование механизмов стимулирования обеспечивает достижение высоких показателей по тем показателям, где можно достичь максимально высокий балл, позволяющий определить рейтинг по формально-измеряемым критериям, например: «результаты ЕГЭ». Отчётливо виден рост количества учителей, достигающих стабильно высоких показателей по этому критерию. Стимулируемый показатель в течение 2-3 лет сформировал группы учителей, достигающих стабильно высоких результатов, которые стали «постоянными» участниками конкурса. Так, например в 2012 году в числе победителей конкурса Лучших учителей Томской области 70, 58 % составили педагоги, ранее участвовавшие в конкурсе. Из числа учителей, занявших первые 23 строки рейтинга – 78,26 % участвуют повторно. При этом результаты отличаются минимальным разрывом рейтингового балла.

Опыт оценки конкурсных материалов учителей показал, что достаточно большое количество конкурсантов достигают высоких показателей учебной результативности детей (оценки ЕГЭ), при этом не проявляют компетенции разработки собственной методической системы, создания и описания собственных инновационных и методических разработок. Разделы конкурсных материалов, где представлено описание педагогом собственной методической системы, как правило, оцениваются экспертами ниже. И у самих учителей – конкурсантов именно они вызывают наибольшие затруднения при подготовке к конкурсу. Кроме того, явно прослеживается рост заимствований при составлении текста-описания собственной методической системы. Наличие фактов заимствования отмечают более 60 % экспертов, оценивающих конкурсные материалы учителей.

Проанализированный кейс позволяет фиксировать, что стимулирующая роль конкурса способствует закреплению и усилению в работе учителя именно стимулируемой функции. Несмотря на то, что конкурс направлен на раскрытие потенциала учителя, формирование его инновационной активности. То есть отчётливо фиксируются признаки функциональной редукции – сворачивания деятельности до осуществления одной функции, вытеснение рефлексии, понимания целостности и многообразия задач и результатов деятельности учителя.

В нашем анализе мы использовали также кейс из опыта организации оценки и аттестации учителей в инновационной школе. В Школе Совместной деятельности (школа №49 г. Томска). Управление этого образовательного учреждения уже на этапе создания инновационного проекта Школы сформулировало проблему работы с педагогами. Эта проблема формулировалась не в языке кадрового менеджмента. Она формулировалась как проблема формирования новой культуры педагогической деятельности. В школе начали исследование содержания и качества совместной деятельности педагогов и детей на уроке и в разных формах школьной жизни. Результаты исследования стали основанием для выработки собственных требований к педагогической квалификации. В этих процессах участвовали все педагоги школы, при этом они могли выбрать способ участия в исследовательской жизни школы. Результатами этой работы стали: модели организации совместной деятельности на уроке, а также большое количество инновационных раз-

работок учителей. На основе этих результатов в школе было создано и действовало до 2001 года положение об аттестации учителей, которое закрепляло 3 квалификационные категории. Повышение квалификационной категории было связано с расширением компетенций организации совместной деятельности с детьми. Прохождение аттестации включало в себя серию пробных уроков, самостоятельную разработку педагогом модельного урока, обсуждение содержания и качества совместной деятельности на уроке. Поддержку в овладении моделями и в прохождении аттестации могли оказать проектные и исследовательские группы учителей. Выбор проектно-исследовательской группы осуществлял сам педагог, вне привязки к профильному для него предметному методическому объединению. Сложившая система аттестации позволила за относительно небольшой срок (5-7 лет) сформировать качественно новое представление педагогов о содержании и результатах профессиональной деятельности в школе. Создать большое число инновационных разработок, приёмов организации совместной деятельности на уроке. Появился широкий спектр образовательных форм, отличающихся по типу позиции педагога в совместной деятельности с детьми. Уроки в авторитарной позиции педагога: «урок-задание», «урок-тренинг», «урок-игра» и др. Уроки в лидерской позиции педагога: «урок-проблемная ситуация», «урок-дискуссия», «урок-проблематизация», «урок-исследование» и др. Уроки в партнёрской позиции педагога: «урок-диалог», «урок-погружение», «урок-размышление» и др.

В 2001 году, когда на уровне Министерства образования было принято новое Положение об аттестации педагогических кадров, школьное Положение утратило силу. Действующая в школе аттестационная комиссия продолжила работу по аттестации педагогов школы на вторую квалификационную категорию. При этом на заседании комиссии неоднократно обнаруживалась ситуация, когда результаты и достижения, количество создаваемых инновационных разработок, вовлеченность в инновационную деятельность учителей, проходящих аттестацию в школе, значительно превосходило показатели учителей, проходящих аттестацию вне школы, где организация аттестации и показатели оценки учителя имели более формализованный вид.

Материал кейса позволяет фиксировать, что механизм оценки и аттестации может рассматриваться как способ вовлечения учителей в инновационную деятельность, при условии, если управление образовательным учреждением обеспечивает возможность участия педагогов в обосновании критериев и показателей оценки, выработке представлений о содержании и результатах их совместной деятельности с детьми в школе. В то же время, формализация показателей оценки, дефицит условий участия учителей в построении критериев и показателей оценки и аттестации способствует формированию функциональной редукции. Снижение инициатив по изменению собственной и совместной деятельности, отказ от инициативных и пробных действий по организации взаимодействия с детьми в пользу демонстрации измеряемых показателей.

Явление функциональной редукции исследовано в практике Школы Совместной деятельности Г.Н. Прозументовой (Г.Н. Прозументова 2003). Которая в своих исследованиях показала, что функциональная редукция характеризуется тем, что «из деятельности вытеснено её человеческое и гуманитарное содержание: выработка самим человеком целей, норм и форм своей деятельности». При этом деятельность упрощается до выполнения нескольких функций, которые стимулируются, или оцениваются управлением.

Как показывает анализ представленных кейсов, решение задач стимулирования, оценки и аттестации учителей без вовлечения учителей в процессы разработки и реализации управленческих решений по вопросам оценки и аттестации обусловливает усиление функциональной редукции в деятельности учителей общеобразовательных школ. В то время как организация аттестации и оценки посредством участия широкого круга учителей в выработке критериев и показателей оценке, вовлечение их в анализ результатов оценивания и аттестации способствуют преодолению функциональной редукции, созданию условий преодоления антропологического дефицита в образовании.

Литература

1. *Изменения* в образовательных учреждениях: опыт гуманитарного исследования методом кейс-стади. / под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: UFO-print. 2003. – 296 с.

2. *Мальцева Т. И.* Система управления персоналом образовательного учреждения [Текст] / Т. И. Мальцева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — С. 43–44.

3. *Школа* совместной деятельности. Кн. 4. Образовательная программа для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности / под ред Г.Н. Прозументовой. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2001. – С. 15-25.

4. *Школа* совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Кн. 1 / под ред Г.Н. Прозументовой. – Томск, 1997. – 79 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ

П.В. Киселева (Томск, Россия)

Актуализация антропологического подхода позволяет рассматривать проектирование в контексте решения проблемы образования человека. При этом речь идет не только о формировании его отдельных качеств и компетенций, но о становлении в проектировании субъектной позиции человека. Однако конкретизация и обоснование таких возможностей проектирования предполагает разработку представлений об образовательном проектировании как условии и средстве становления субъектной позиции его участников, обоснование возможностей проектирования как средства образования человеком своей субъектной позиции, и ресурса для становления субъекта образования. В нашем исследовании субъектная позиция отражает степень вовлеченности человека в постановку и реализацию целей образовательной деятельности и своего образования в процессе его проектирования. Следовательно, субъектная позиция как результат образовательного проектирования отражает степень вовлеченности участников образовательной деятельности в обоснование и реализацию целей и задач образования, уровень включенности человека в деятельность по построению и реализации замысла своего образования. В этом смысле развитие субъектной позиции можно рассматривать критерием эффективности организации образовательного проектирования, образовательным результатом, проявляющим меру освоения человеком проектирования как способа проектирования образовательного профиля (2).

Вместе с тем до сих пор проектирование не рассматривается как условие и средство участия человека в своем образовании.

Целью нашего исследования является обоснование содержания и условий развития субъектной позиции студентов в процессе проектирования индивидуального профиля образовательной деятельности. В соответствии с этим нами была выдвинута следующая гипотеза:

Становление субъектной позиции студентов является показателем качества компетенции организации образовательной деятельности;

Становление субъектной позиции студентов будет эффективным, если

– будет разработана и реализована программа обучения проектированию образовательной деятельности,

– в образовательном процессе будут выделены этапы и формы реализации программы обучения проектированию образовательной деятельности,

– будут определены показатели и разработаны методы диагностики качества субъектной позиции в процессе обучения проектированию образовательной деятельности.

Методами исследования являются моделирование деятельности, организация экспертизы, рефлексия компетенций проектирования образовательной деятельности, методы диагностики качества субъектной позиции участников проектирования, методы качественного анализа: метод кейс-стади, фокусированное и исследовательское интервью, организация фокус-групп.

Организация педагогического эксперимента позволила определить эффективность механизмов организации образовательной деятельности для развития субъектной позиции студентов.

Для последовательного формирования компетенций организации образовательной деятельности и организации условий развития субъектной позиции студентов была разработана модульная программа обучения проектированию образовательной деятельности. Основанием для разработки программы является обоснование учебного, образовательного проектов и проектирования образовательного профиля в качестве разных форм организации образовательной деятельности (1).

Первый модуль «Обучение разработке и реализации учебных проектов по дисциплине «Практика устной и письменной речи (немецкий язык)»» направлен на становление опыта проектной работы, развитие субъектной позиции «исполнитель проектных заданий». Учебный проект как тип образовательного проектирования можно представить через следующие характеристики. Тема, задачи и способы их достижения заданы участникам проектирования. Их влияние на постановку цели проекта ограничено заданной

проектной задачей. Организация совместной деятельности в проектировании заключается в распределении функций по созданию определенного, заданного типа продукта, содержание которых учащиеся осваивают и могут повторить. Учебными результатами использования проектирования являются учебные достижения, освоение учебного материала.

Во втором модуле «Обучение разработке и реализации образовательного проекта в курсе «Практика устной и письменной речи (немецкий язык)» мы рассмотрели становление субъектной позиции «Разработчика проекта, инициатора проектных действий» и становление опыта отношения к проектированию как к средству изменения своей реальности - в данном случае - образовательной. Образовательный проект как тип образовательного проектирования характеризуется вовлеченностью учащихся в постановку целей и задач проекта, в освоение технологии и рефлексию средств проектирования для построения деятельности в проекте. В этом типе проектов большее внимание уделяется не продукту разработки, а анализу проектирования как средства эффективной разработки и реализации проектов. Проектирование начинает рассматриваться как средство становления субъекта разработки и реализации проекта, а способы организации проектной деятельности вводятся в содержание образования.

В третьем модуле «Обучение организации образовательной деятельности в процессе проектирования педагогической практики студентов 5 курса направления «Теория и методика обучения иностранным языкам и культурам»» мы проанализировали ситуацию самостоятельного практического применения учащимися компетенций организации образовательной деятельности и становление субъектной позиции «Организатор деятельности».

Проектирование индивидуального профиля образовательной деятельности в процессе подготовки к педагогической практике определяется в исследовании в качестве условия для построения проекта будущей профессиональной деятельности. Предметом деятельности в данном случае становится поставленная студентом проблема, обусловленная ситуацией неопределенности, необходимости вхождения в практику профессиональной педагогической деятельности.

Для анализа содержания и описания показателей качества субъектной позиции были рассмотрены 4 компонента деятельности: мотивационно-ценностный, волевой, деятельностный и рефлексивный.

В каждом компоненте деятельности были выделены основные показатели, которые характеризуют его содержание относительно уровней сформированности субъектной позиции и отражают основные требования к образовательному продукту на современном этапе развития образования. Мотивационно-ценностный компонент мы рассматривали через следующие показатели:

1. Инициатива, самостоятельное целеполагание, планирование, предвосхищение,

2. Стремление к саморазвитию, к самореализации, творчеству, экспериментированию,

3. Постоянная готовность к саморазвитию и самообновлению, к выходу за свои пределы, интеграция своего профессионального пути.

Волевой компонент деятельности мы рассматривали по следующим показателям:

1. Умение без давления извне реализовывать собственные цели, используя собственные возможности и мобилизуя собственные ресурсы,

2. Способность эффективно и мотивированно действовать при наличии препятствий и помех,

3. Саморегуляция (самоконтроль, самокоррекция).

Деятельностный компонент мы рассматривали через следующие показатели:

1. Активная ориентировка (в новой ситуации, новом материале и т.д.),

2. Включенность в деятельность, интенсивность прилагаемых усилий,

3. Умение выделять присущие определенной профессиональной либо образовательной ситуации совокупность условий и задач, круг участников совместной деятельности, приемы анализа осуществляемой деятельности,

4. Умение видеть и называть компоненты осуществляемой деятельности.

Рефлексивный компонент мы рассматривали по следующим показателям:

1. Упорядочивание опыта, умение видеть перспективы в профессиональном становлении,

2. Осознанное устранение противоречий собственного развития, обеспечение баланса между сторонами развития, характеризующее отношение к своему прошлому опыту,

3. Способность осознавать этапы своего профессионального пути.

Результаты проведенного исследования позволяют нам говорить об эффективности предложенной модели обучения образовательному проектированию с целью формирования субъектной позиции учащихся в вузе. По каждому модулю мы наблюдаем значительный рост количества участников эксперимента, отмечающих у себя характеристики образовательного результата, характеризующие определенную субъектную позицию в деятельности. Достаточно высокое количество учащихся (до 95%), отметивших в рефлексивных текстах компетенции субъектной позиции «Исполнитель проектных заданий» объясняется, по нашему мнению тем, что данная позиция часто уже достаточно сформирована в средней школе, но не является предметом рефлексивного анализа со стороны учащихся. Поэтому после освоения модуля практически все учащиеся довольны достигнутым результатом и отмечают у себя характеристики этого уровня. В то же время компетенции, являющиеся результатом освоения 2 и 3 модулей не являются предметом целенаправленного развития ни в школе, ни в вузе, поэтому динамика их развития несколько менее выражена (65 и 68%).

В то же время по результатам исследования видно, что субъектная позиция не формируется стихийно, сама по себе. Кроме того, мы можем сделать вывод о том, что необходимость целенаправленно влиять на развитие субъектной позиции учащихся повышается с ростом уровня развития данной позиции. Т.е. если уровень развития субъектной позиции «Исполнитель проектных заданий» отмечается у 55 процентов студентов, проучившихся год или 2 в вузе, то уровни «Разработчик деятельности» и «Организатор деятельности» не достигаются по данным проведенного нами исследования подавляющим большинством учащихся и к моменту окончания высшей школы.

Результаты исследования показывают, что становление субъектной позиции учащихся обеспечивается в результате поэтапной реализации программы обучения проектированию образовательной деятельности и является показателем развития компетенции организатора образовательной деятельности. Данная компетенция и рассматривается в исследовании как основной критерий качества подготовки к педагогической деятельности выпускников вуза по направлению «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

Литература

1. *Киселева П.В., Малкова И.Ю.* Образовательное проектирование в высшей школе: разработка проектов педагогической практики // Вестник ТГУ. – 2011. - №346. - С. 133-136.

2. *Малкова И.Ю.* Становление субъекта инновационной практики: антропологический потенциал проектирования // Сибирский психологический журнал. – 2009.- № 34. – с. 63-66.

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Н.В. Козлова, И.Ю. Малкова (Томск, Россия)

Поиск методологических оснований изучения мотивационных моделей жизненного пространства студентов высшей школы определен акмеологическим подходом (Ананьев Б.Г., Бодалев А.А., Деркач А.А.), в основе которого лежат идеи целостности, единства личностного и профессионального развития человека, выявление условий мобилизации у человека установки на свои наивысшие достижения, на наиболее полную самореализацию личности. Стремление к значимости собственной личности может реализовываться самым различным образом в зависимости от внешних и внутренних условий. Теоретические подходы современного образования, где процесс приобретения знаний преломляется через личностную, ценностно-смысловую сферу субъектов образовательного процесса, а также научные концепции профессиональной подготовки позволяют рассматривать содержание современной высшей образовательной системы с опорой на теорию и методологию акмеологии, поскольку она интегрирует и обобщает знания о прогрессивном развитии личности, путях самореализации и самоактуализации. Это методологическое основание поддерживается Л.М. Митиной, А.К. Марковой, Е.И. Роговым в том, что профессиональное развитие предполагает активное качественное преобразование своего внутреннего мира, приводящее к новому строю жизнедеятельности. При этом профессиональное становление рассматривается как определенная системная организация сознания, целостного образа мира, образа жизни, социального типа личности (В.Е. Клочко, Н.В. Козлова).

Методический инструментарий определения ценностного содержания многомерного мира студентов представлен методикой (ценностный опросник) Шварца. Эта методика не только имеет научное значение для исследования, но и способствует прояснению и осознанию человеком целей, ценностей и смысла своей жизни. Не случайно способ конструирования человеком собственной жизни, в соответствие с присущей ему областью ценностей, смыслов и целей, определяют как жизненную стратегию, как один из основных регуляторов социального поведения. Именно ценности организуют целостность жизнедеятельности, определяют способ бытия человека, выступая важнейшими критериями зрелости и психологического благополучия. Использование сопровождающего опросник метода беседы позволяет уловить многомерное индивидуальное пространство отношений: отношений человека со своим внутренним миром, отношений между ним и обществом, какими они представлены ему в данный момент времени. Ориентация в этом пространстве задается психологическими ценностями. Различия системы ценностей свидетельствуют о том, что индивидуальные представления о личностно-профессиональном становлении проявляются в организации жизненной среды. Позиция человека в жизненной среде определяется его представлениями о том, какими из ценностей определенного круга он располагает. Позиция представляет собой то, что существует «здесь и сейчас», поэтому позиции многообразны, изменчивы и зависят от текущих потребностей. Когда человеку удается найти динамическую связь своего домена (ценностных представлений) и ориентации («сориентировать позицию в ценностном пространстве»), то эту связь можно назвать смыслом его позиции. В соответствии с конфигурацией этих ценностей студенты движутся в своем жизненном пространстве, выбирая определенные траектории движения под влиянием притягивающих полюсов разной природы.

Мы обращаемся к сравнительному анализу ценностей у мужчин и женщин, причем, мы сравниваем не индивидуальные пространства, хотя это было бы вполне возможно, а пространства, построенные для определенной выборки, заданной характеристическими признаками обучающихся в высшей школе (всего 264 студента выпускных курсов и магистров как технического, так и гуманитарного профилей).

В мотивационных моделях жизненного пространства, построенных нами на основе полученных данных с использованием основных предположений теории С. Шварца и В. Билски о способах разделения ценностей на группы, которые названы мотивационными типами, очевидны предпочтения индивидуальных ценностей. Наиболее широко представлена ориентация студентов на развитие собственной индивидуальности, самореализацию, стремление к успеху, высокому социальному статусу, богатству, получению от жизни максимума удовольствий. Полученные данные согласуются с представлениями В.И. Слободчи-

кова (в рамках развития теории субъективности) и В.Е. Клочко (теория психологических систем) о том, что данный возраст относится к фазе индивидуализации, в рамках которой человеку свойственно обособляться от оценок окружающих, становиться ответственным за свое поведение и собственную личность.

Как показали исследования, для современного студенчества характерно стремление к изменению ценностного сознания, что определяется низким уровнем приспособленности, однако, усваивая новые нормы, следование им осуществляется скорее на уровне публичного социального поведения. При этом наиболее широко представлена ориентация студентов на развитие собственной индивидуальности, самореализацию, стремление к успеху, высокому социальному статусу, богатству, получению от жизни максимума удовольствий.

Результаты исследований показывают, что именно ценности выступают побудительным свойством, и именно они определяют направление личностно-профессионального становления на пути к «акме».

Мотивационные домены имеют гендерную идентификацию. Результаты математической статистики (дисперсионный анализ) показали статистически значимые различия в ценностных измерениях многомерного мира студентов между мужской и женской выборками. Так, мужчины более высоко выделяют ценности наслаждения, достижения и социальной власти нежели женщины. Тогда как в женской выборке более высокий вес зрелости и духовности.

При этом показательно, что максимальные баллы из семи возможных получили ценности: наслаждение (6,5), выражающееся в ценности наслаждения жизнью в любых ее проявлениях, в том числе, досугом, едой, сексом и т.д., а также в удовлетворении собственных желаний; достижение (6,2), связанное с социальным признанием, стремлением к уважению, одобрению со стороны других людей, с обладанием материальными благами, деньгами, с достижением поставленных целей, честолюбием, эффективностью, квалифицированностью, компетентностью; самоопределение (6,2), характеризующееся свободой мыслей и действий, творчеством, уникальностью, возможностью ставить самостоятельные задачи, уверенностью в себе, склонностью к исследованиям.

Минимальные значения получили следующие ценности: социальная власть (1,0), выражающаяся в стремлении руководить и распоряжаться, управлять другими, влиять на людей и события, заботиться о своей репутации; ограниченный конформизм (0,5), предполагающий учтивость, хорошие манеры, самоограничение, сопротивление соблазнам, исполнительность и обязательность; поддержка традиций (1,0), проявляющаяся в уважении традиций, поддержке общественного порядка, почитании родителей и старших, придерживании религиозных верований и убеждений; социальная культура (0,4), связанная с взаимностью в отношениях, единением с природой, принятием своей участи в жизни, с избеганием крайних чувств и поступков, со скромностью, непритязательностью, нацеленностью на сохранение окружающей среды. В качестве основной жизненной ценности 45,6 % студентов отметили «безопасность». Выраженность данной ценности имеет высокие значения как у мужчин, так и у женщин (вес показателя – 5,8 в обоих случаях). Мы объясняем данный факт двумя взаимозависимыми обстоятельствами:

Нестабильность общества во всех ее сферах, сложность прогнозирования хоть сколько-нибудь отдаленной перспективы, сложность обитания в контексте функционально-ролевой характеристики как существа, способного или неспособного создавать капитал или присваивать прибыль.

Невозможность развернуться в многогранном творческом процессе, творить свободно, ответственно, понимая отдаленные последствия, осуществляя постоянное совершенствование всегда незавершенного, реализуя потенциал «целостности».

Данные выводы мы делаем как на основании бесед со студентами, так и по предпочтению респондентами ценности самореализации, которая по степени максимальной выраженности представлена на втором месте (максимальное значение ценности самореализации представлено у 43,5 % испытуемых). В этих же пределах (41,3 %) выделена зрелость как основная ценность современных студентов. Данный фактологический материал предоставляет возможность уловить тенденции студенчества, связанные со стремлением к новому по характеру ценностей сознанию, к активности, конструктивности мышления, образование ими ценится как средство развития и успешной карьеры, а не как самоценность. Для таких студентов характерно стремление к новым условиям, выполнению определенной конструктивной роли в обществе. Ценность достижения представлена у 21,7 % испытуемых. Успешная карьера и связанное с этим благосостояние – естественный, ожидаемый, но не единственный мотив социальной активности, характерный для этой группы.

В целом, очевидна неоднородность в выраженности групп ценностей. Это свидетельствует о том, что личностно-профессиональное становление протекает с неизбежными противоречиями.

Корреляционные зависимости показывают, что наибольшее количество связей имеют ценности: самоопределение, достижение, стимуляция и социальность.

Содержательно, студенты имеют проблемы регуляции выборов в жизнедеятельности, когда их стремление к достижениям приводит к подавлению социальности, к нарушению их собственной безопасности, к нарушению духовности, самоопределение противоречит конформизму и традициям, а конформизм противоречит зрелости.

Учитывая тот факт, что ценностные измерения многомерного мира студентов изучаются нами не только в реальной жизнедеятельности, но и для понимания инновационных составляющих высшего образования в условиях модернизации, достаточно сложно иметь дело с системами многомерных данных, характеризующихся большим числом параметров и сложными взаимосвязями между ними. Для разрешения противоречия между стремлением к возможно большей полноте описания многомерного мира студента в его ценностных измерениях и необходимостью придать информации достаточно компактную форму, позволяющую использовать полученные эмпирические данные в образовательных практиках, мы использовали факторный анализ. На основе полученных коэффициентов корреляции возможно выявить новые латентные переменные, которые являются линейными комбинациями прежних и передают большую часть информации, заключенную в первоначальных данных.

В результате факторного анализа выделено три новых обобщенных показателя, с помощью которых можно охарактеризовать ценностные измерения многомерного мира студентов высшей школы.

Фактор 1, который условно можно назвать «традиционно-адаптивным». Он отражает ценности вежливости, самодисциплины, аккуратности, исполнительности, обязательности, уважения традиций, стабильности общества. Наряду с этим высоко ценятся социальная справедливость, предпочтение жить духовными, нежели материальными, интересами, честность, полезность и верность. Студенты выделяют также ценность зрелого понимания жизни, самоуважения, внутренней гармонии и терпимости к различным идеям и убеждениям. Среди ценностей, получивших высокие значения, выделяются также взаимность в отношениях, единение с природой, принятие своей участи в жизни, умеренность, кротость, единение с природой. Наибольший вес мотивационных доменов по данному фактору представлен у 26,47 % испытуемых.

Фактор 2, условно названный «карьерно-рыночным». Он представлен ценностями удовлетворения желаний, наслаждения жизнью, социального признания, богатства, успешности, честолюбия, авторитета, влияния, заботы о своей репутации. Отношение студентов к ценностям, представленным во втором факторе как наиболее значимым, выражено у 30,43 % от выборки.

Фактор 3 представлен единственным глобальным параметром самоопределения, где в качестве основных представлены ценности свободы, творчества, самостоятельности, независимости, любознательности. Ценности мотивационного домена «самоопределения» характерны для 26,09 % студентов высшей школы.

В особую группу выделились студенты, которые характеризуются неопределенностью выборов ценностей (13,04 %).

Таким образом, выделенные нами факторы также позволяют выявить наличие различных по характеру систем ценностей, характеризующих многомерный мир студентов и определяющих выбор жизненных сред, с которыми они связывают возможности личностно-профессионального становления.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ГОРОДЕ И СЕЛЕ

Н.В. Колмакова (Хакассия, Россия)

Необходимым условием формирования высших психических функций у ребенка является его общение со взрослыми. Действия, сначала разделенные между ребенком и взрослым, затем становятся способом индивидуального поведения, что также свидетельствует о социальном генезе высших психических функций (Выготский Л.С., 1996).

Важнейшими социокультурными факторами являются образовательный уровень родителей, материальное положение семьи, а также место проживания ребенка. Имеются данные о том, что городская и сельская среда по-разному влияет на развитие высших психических функций у детей.

По результатам исследования ECLS учеными была выявлена корреляция между условиями жизни ребенка и его школьной успеваемостью. Например, дети из сельских районов учатся ниже среднего уровня. В то же время дети из пригородов демонстрируют среднюю успеваемость, а городские дети – успеваемость выше среднего уровня (С.Д. Левит, 2007).

Соловьевой Ю.В. проведено исследование, в котором сравниваются данные по развитию интеллекта у детей, живущих в разных социо-культурных условиях, с позиций теории деятельности. Исследование проводилось в Мексике, в штате Пуэбла; были обследованы дети, обучающиеся в разных школах: сельской, пригородной, городской и частной. По мнению Соловьевой Ю.В. (1999, с. 2) «…существуют некоторые характерные особенности развития интеллекта в зависимости от социо-культурных условий жизни детей, и развитие интеллекта определяется не хронологическим возрастом, а особенностями условий жизни и деятельности детей». «Самые резкие различия в социо-культурных группах наблюдались между группами сельской (пригородной) и городской (частной). Между остальными социокультурными группами отличия менее заметны» (Соловьевой Ю.В. 1999, с. 5).

В исследовании Труонг Тхи Кхань Ха рассматривалось интеллектуальное развитие городских, деревенских и «уличных» детей во Вьетнаме (Труонг Тхи Кхань Ха, 2006, с.2). Было выявлено, что в более выгодном положении находятся городские школьники. Они показали самые высокие результаты по всем используемым интеллектуальным заданиям. Бедное событиями, устойчивое вьетнамское деревенское окружение не является благоприятной средой для интеллектуального развития ребенка. Наоборот, стимулирующее городское окружение, непрерывно предоставляющее когнитивные задачи, которые человек должен решать, безусловно, способствует интеллектуальному развитию детей. Кроме того, городские родители имеют более высокий уровень образования, по сравнению с деревенскими, что позволяет им в большей степени способствовать умственному развитию своих детей.

Г. Галиндо, Ю. Соловьёвой, Л. Кинтанар изучалось избирательное зрительное узнавание иерархических стимулов городскими и сельскими учениками начальных классов. Х. Галиндо, К. Базилио, Р. Мачинской и Ю. Соловьевой (2009, с.127) проводился сравнительный нейропсихологический анализ управляющих функций и зрительно-пространственной деятельности у городских и сельских детей младшего школьного возраста (Мехико, Мексика, Пуэбла, Мексика, Москва, Россия). Они обнаружили значительные различия между сравниваемыми группами в способности к анализу и синтезу зрительно-пространственной информации. Сельские школьники продемонстрировали недостаточность развития зрительно-пространственной деятельности, а также кинетической организации, регуляции и контроля.

Популяционное нейропсихологическое исследование детей городских и сельских местностей Сибири показало, что городские дети значительно опережают сельских по развитию вербально-логических функций, т.е. можно сказать, что современное школьное образование развивает в первую очередь вербально-логические функции (Фотекова Т.А., 2004).

По данным Полякова В.М., имеются различия между городскими и сельскими детьми в процессах латерализации. «В целом обе выборки характеризовались доминированием амбидекстрии, особенно выраженной у сельских детей, и увеличением удельного веса правшей в городе. Причем, мальчики отличались меньшей выраженностью амбидекстрии и ее неустойчивостью в популяциях: в городской выборке

число амбидекстров отчетливо снижалось. Довольно лабильным у мальчиков были и право-латеральные признаки (указывающие на доминантность левого полушария), их максимальное накопление происходило в городе. У девочек различие в процессах латерализации в городской и сельской выборке было незначительным. У мальчиков, напротив, эти изменения, были достаточно отчетливые, и к тому же они носили не только количественный, но и качественный характер, так как профиль доминирования латеральных признаков в городе и селе был разным. Отсюда следует, что основной «вклад» в межпопуляционные различия при формировании межполушарной ассиметрии (МПА) вносили мальчики, тогда как девочки обеспечивали стабильность этих процессов» (Поляков В.М, 2009, с.12).

В скрининговом исследовании по успешности запоминания зрительного и слухоречевого материала сельскими и городскими детьми, проведенном Поляковым В.М., выявлено, что «городская популяция детей более успешно справлялась с заданиями на заучивание слухоречевого материала, а сельская - зрительного. Запоминание стимулов разной модальности у городских детей было более уравновешенно, чем у сельских, у которых продуктивность воспроизведения слухоречевых и зрительно-пространственных следов сильно варьировала» (Поляков В.М, 2003, с.203). Таким образом, сельская популяция демонстрирует большую успешность зрительной памяти и непосредственные формы запоминания, но имеет более слабое развитие слухоречевой памяти. «Крайний вариант такого развития прослеживался у мальчиков - предельно низкий уровень состояния слухоречевой памяти компенсировался очень высокой эффективностью зрительного запоминания». Городские дети, демонстрируют «сбалансированность зрительной и слухоречевой форм памяти», но у мальчиков, в большей степени проявляются «признаки ухудшения непосредственного запоминания зрительных стимулов, что могло быть расценено как начало появления в популяции новых приоритетов в развитии мнестической деятельности». «При сравнении особенностей развития зрительной и слухоречевой памяти у городских и сельских девочек отмечалось больше сходств, чем различий» (Поляков В.М, 2003, с.205).

Тем не менее, исследований особенностей высших психических функций в зависимости от проживания ребенка в городе или селе крайне мало и многие аспекты данной темы остаются недостаточно изученными. Исходя из этого, была предпринята попытка выявить особенности высших психических функций у младших школьников, проживающих в селе.

В исследовании принимали участие 250 учащихся младших классов, проживающих в сельских районах Республики Хакасия, средний возраст которых составляет 7,3. и 180 учащихся городских общеобразовательных школ города Абакана, средний возраст которых – 7,2 года. Всего было обследовано 430 человек, учащиеся 1-2 классов.

В данной статье представлен более обобщенный анализ состояния основных высших психических функций у детей, проживающих в городе и селе, основанный на проведении процедуры подсчета индексов функций (Т.А. Фотекова, 2007). Индексы функций характеризуют состояние серийной организации движений, программирования и контроля, обработки кинестетической, слуховой, зрительной, зрительно-пространственной информации.

Рассмотрим различия между группами на основе сопоставительного анализа значений индексов.

Показатели серийной организации выше у младших школьников, проживающих в городе ($p \leq 0{,}003$). Это обусловлено тем, что городские школьники успешнее автоматизируют двигательный навык, быстрее выполняют графическую программу и правильнее, с точки зрения грамматики, оформляют пересказ.

Функции программирования и контроля лучше развиты у городских детей ($p \leq 0{,}000$), что проявляется в пробах на произвольную регуляцию деятельности, ритмы по инструкции, а также при пересказе текста в аспектах смысловой адекватности и возможностей построения высказывания.

Таким образом, функции передних отделов мозга, связанных с произвольной регуляцией и серийной организацией движений и имеющих более длительный период формирования, успешнее у городских школьников.

Несмотря на то, что кинестетический индекс выше у городских школьников ($p \leq 0{,}029$), выполнение проб на праксис позы пальцев и оральный праксис сельским и городскими школьниками различий не выявляет. Различия проявляются лишь с учетом штрафного показателя – ошибок, свидетельствующих о слабости рук.

Слуховые функции по характеристикам лучше развиты у городских младших школьников ($p \leq 0{,}000$), что обусловлено более высокими показателями продуктивности слухоречевой памяти, обработки нерече-

вой слуховой информации, более высокими способностями к семантической обработки информации и меньшим количеством штрафных баллов в пробе на слухоречевую память.

При этом у сельских школьников лучше развит зрительный гнозис ($p \leq 0,000$), что обусловлено большей успешностью в опознании перечеркнутых и недорисованных изображений, а также меньшим количеством вербально-перцептивных и перцептивно-близких ошибок.

Таким образом, состояние функций II блока мозга в сельской и городской выборках, незначимо различается в пользу городских детей. Уравнивание показателей происходит за счет неравномерности развития различных функций. Так, городские дети более успешны в обработки кинестетической и слуховой информации при слабом развитии зрительного гнозиса и трудностях в обработки зрительно-пространственной информации. Сельские школьники характеризуются относительно слабыми возможностями обработки кинестетической и слуховой информации при большей успешности в обработки зрительной и зрительно-пространственной информации. В результате показатели функций задних отделов головного мозга у городских и сельских детей практически уравнивались.

Состояние функций правополушарных отделов головного мозга, полноценная работа которых чрезвычайно важна для становления и развития творческой личности (М. Зденек) в сельской и городской выборке, различается в пользу сельских младших школьников. Поскольку сельские дети отличаются более сформированными зрительным гнозисом и пространственными представлениями, что оказывает положительное влияние на зрительно-пространственные память.

Функции левополушарных отделов мозга в большей степени развиты у городских школьников. Это можно объяснить тем, что роль левого полушария возрастает по мере роста осознанности и произвольности речи и приобретения ею характера семантической структуры (Красовская, 1980), в которой городские школьники демонстрируют большую успешность, чем сельские дети. Кроме того, городские дети в большей степени способны к запоминанию слухоречевой информации, пониманию пассивных и активных логико-грамматических конструкций, а также названий предметов, близких по звучанию и действий, близких по значению.

Таким образом, условия проживания ребенка оказывают влияние на развитие высших психических функций. Городская среда способствует формированию функций серийной организации, программирования и контроля, кинестетического праксиса и обработки слуховой информации. Сельская среда благоприятно влияет на развитие зрительного гнозиса и обработки зрительно-пространственно информации.

Городская среда способствует формированию функций III блока мозга и функций полушария, отвечающего за языковые способности. Младшие школьники, проживающие в городе более успешны в произвольных формах деятельности и деятельности, связанной с речью.

Сельская среда способствует развитию функций правого полушария головного мозга, связанного с обработкой невербальной информации. Сельские школьники успешнее в обработки зрительной и зрительно-пространственной информации и воспринимают информацию симультанно.

Литература

1. *Возрастные*, половые и индивидуально-типологические особенности высших психических функций в норме: коллективная монография / под ред. Т.А. Фотековой. Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2007.

2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

3. *Левит С. Д.* Фрикономика. Мнение экономиста-диссидента о неожиданных связях между событиями и явлениями [Текст] / С. Д. Левит, С. Дж. Дабнер. – М.: И. Д. Вильямс, 2007. – 288 с.

4. *Поляков В. М.* Нейропсихология в скрининговых исследованиях детских популяций // Доклады второй международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лурия. Под. ред. Т. В. Ахутиной и Ж. М. Глозман. Изд-во «Смысл». Москва, 2003.

5. *Соловьева Ю.В.* Зависимость интеллектуального развития детей от социо-культурных условий их жизни: Автореф. дис… канд.психол.наук. Москва. 1999.

6. Т*руонг Тхи Кхань Ха.* Сравнительный анализ интеллектуального развития городских, деревенских и уличных детей во Вьетнаме: Автореф. дис… канд.психол.наук. Москва. 2006.

7. *Фотекова Т.А.* Особенности высших психических функций у сельских школьников // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. Серия 2 Педагогика. Психология, 2006, Выпуск 4.

8. *Фотекова Т. А.* Развитие высших психических функций в школьном возрасте. Абакан, 2004.

9. *Хомская Е.Д.* Нейропсихология: 4-е издание. – СПб.: Питер, 2005.

10. *Galindo G., Basilio C., Machinskaya R., Solovieva Yu.* Comparative neuropsychological study of executive functions and visuo spatial processes in urban and rural primary schoolchildren // Альманах «Новые исследования». М. : Вердана, 2009, № 2 (19).

ПСИХОЛОГИЯ И ФИЛОЛОГИЯ: ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ДИСКУРС

Т.А. Костюкова (Томск, Россия)

Исследователи выделяют пять основных трактовок трансдисциплинарности, из которых для нашего предмета обсуждения особенно важны три.

Первый подход связан с изучением сложного единства мира и соответствующим ему «сложностным» мышлением, расширением устоявшегося образа науки. Истоки это подхода можно проследить уже в интеллектуальных традициях античности и эпохи средних веков, однако современные коннотации сложности связаны с открытием в фундаментальных науках в XX веке.

Второй подход определяет трансдисциплинарность, исходя из возможностей трансгрессивного перехода за границы дисциплинарного знания в социологических и культурологических исследованиях. В этом ракурсе трансдисциплинарность дает ресурс рефлексивности, преодолевающей границы класса, пола, расы, этничности и каких-либо других идентичностей.

Третий подход раскрывает трансдисциплинарность, как новую форму организации научных исследований. Речь идет о трансдисциплинарной науке, впервые предложенной в исследованиях проблем медицины. Ключевая идея трансдисциплинарной науки – объединение междисциплинарных ресурсов в единых методологических и теоретических рамках, которые включают широкий спектр вопросов, касающихся социальных, политических, культурологических, экологических и других факторов, оказывающих влияние на изучаемую проблему (Буданов В. Г., 2009).

В чем ценность трансдиплинарного подхода? В чем его отличие от междисциплинарного? Как справедливо замечает Морен, междисциплинарность зачастую может означать то, что различные дисциплины садятся за общий стол, подобно тому, как различные нации собираются в ООН для того, чтобы заявить о своем суверенитете по отношению к посягательствам соседа (Morin E. 1999). Такой диалог часто ничем не закачивается: слишком сильны концептуальные перегородки. Междисциплинарный подход, предтечей которого была греческая философия, объединяет различные теоретические допущения, кооперацию научных областей, циркуляцию общих понятий для понимания некоторых феноменов. Часто он декларативен, хотя имеет заслуги в разрушении вредных последствий чрезмерной специализации научных дисциплин (Князева Е.Н., 2011).

Как трансдисциплинарный подход может участвовать в формировании дискурса таких наук как филология и психология?

Возникновение психологии как самостоятельной дисциплины в конце XIX в. выдвинуло на передний план связь этой новой науки с классическими языками и классической литературой. Две великие фигуры того времени, У. Джеймс и З. Фрейд, придавали большое значение этому вопросу. Оба получили подготовку в области медицины и физиологии, однако считали себя психологами; обоих привлекала философия, и оба добились популярности как писатели. Известно, что среди целого ряда писателей, оказавших значительное влияние на Фрейда, были Шекспир, чьи книги он прочел на английском в юности; Гёте, которого он любил цитировать, и Достоевский, чьей психологической проницательностью он так восхищался (Дж. Байри, 1931). Следует признать, что Фрейд создал не просто теорию человеческой души, но произведения высокого литературного достоинства. Он писал психологические работы как литературные произведения, художественный уровень которых трудно оспорить. Таким образом, интерес к трансформационным процессам, происходящим с человеком, обеспечивает фундаментальную основу для встречи психологии и литературы.

Какой исследовательский материал может найти психолог, например, в такой области филологии, как литература?

Широко известным научным фактом является то, что с момента своего возникновения в конце XIX в., как отечественная, так и мировая психология взяли ориентацию на естественнонаучные позитивистские методы познания человека. В ставшей на весь мир известной книге И.М. Сеченова «Рефлексы головного мозга» давалось материалистическое обоснование сложным психическим процессам. В работе немецкого естествоиспытателя Э. Геккеля «Мировые загадки», вышедшей в 1899 году, с позиций сугубого

материализма давались объяснения не только тайнам природы, но и таинствам религии. Книга к 1907 году разошлась совершенно невиданным по тем временам тиражом – более миллиона экземпляров во всех основных странах Европы и Америки. И хотя у Э. Геккеля появились яростные оппоненты (были даже покушение на его жизнь, вызовы на дуэль за оскорбление святынь и т.п.), большинство приняло книгу с восторгом, как проявление свободной мысли о человеке, как наступление науки на отвлеченную философию и идеализм (Братусь Б.С.,2005). Примечательно, что труды Э. Геккеля и И.М. Сеченова отражали не просто научные споры и полемику ученых. Они отражали перелом в сознании образованных людей: как Ж.-Ж. Руссо предуготовил воздух, слова, образы мыслей для Французской революции 1789 года, так мыслители, публицисты, ученые и психологи готовили приход XX века - не как очередной календарной даты, а как новой ментальности. И когда Ф. Ницше провозгласил, что «Бог мертв», это была уже не просто броская, эпатирующая фраза, - как справедливо указывает Б.С.Братусь, - а констатация того факта, что для человека, вступающего в новый век, Бог стал мертвым словом, ибо этот человек уже не воспринимал себя как Его образ и подобие, но желал светиться собственным светом, из себя лишь исходящим. Словом, подготовка к XX веку – веку испытания и наглядной демонстрации того, на что способны люди и что творится с человеком и человечеством вне и без Бога, – завершилась (Братусь Б.С., 2005). Затем последовали Первая мировая война, когда немецкое командование впервые в истории использовало отравляющий газ, переменив, нарушив, разорвав прошлые представления о допустимых способах ведения войны и, по свидетельству очевидца, все почувствовали, что последняя грань перейдена и теперь все дозволено и ничего не свято. Октябрьскую революцию 1917 года Б.С.Братусь метко охарактеризовал как итог движения по пути соблазна, после чего германский фашизм, сталинский террор стали неизбежны и ждали своей череды. В 1920 году П.П. Блонский призывал: «Мы должны создать психологию без души, мы должны создать ее без «явлений» или «способностей» души и без «сознания» (цит. по Братусю Б.С., 2005).

Отсюда, психология в своем стремлении к систематическому пониманию человеческой личности нуждается в том, чтобы литература постоянно напоминала ей о том, где ее концепциям не хватает той глубины, сложности и богатства, которые характеризуют человека.

Действительно, при исследовании психопоэтики русской литературы XVIII – XIX вв. Е.Г. Эткинд продемонстрировал многоуровневость личности, вербализованную в слове. Его анализ вскрывает пять речевых масок Печорина и «пять взаимопроникающих слоев» внутреннего мира Карениной, «клубки мыслей», «двойные мысли», «слои сознания и подсознания» персонажей Достоевского как приметы новой структуры персонажа и психологизма XIX в. (Эткинд Е.Д., 1998).

По мнению А.Н. Андреева, реалистическая психологическая проза воплотила многомерность человека в «путанице» мыслей, чувств, поступков. Природа этой «путаницы» – «полимотивированность», «зависимость поведения от многочисленных мотивов и мотивировок, которые и ему самому не всегда ясны». Во всей полноте такую структуру личности представил Л.Толстой: «Знаменитая толстовская “диалектика души”, “текучесть сознания” есть не что иное, как перекрещивание мотивов разных сфер противоречия между мотивом и мотивом, мотивом и поступком, неадекватность поведения и желаний, влечений» (Андреев А.Н., 1995) .

Важными для психологии являются качества художественного психологизма литературы, раскрывающие динамику напряженнейших мыслительных, эмоционально-чувственных процессов; ставить и решать духовно-нравственные проблемы; идти через частное к общему (человеческому и бытийственному).

Отсюда, литература расширяет границы научной психологии, служит, в определенном смысле, альтернативой академической науке. Гуманистический подход, который на рубеже веков оставался за стенами психологических лабораторий и психиатрических клиник, нашел в литературе свое убежище.

Каковы зоны пересечения литературы и психологии?

Литература предполагает свободный полет фантазии, вымысел, работу с языком и текстом упор на форму; ей простительны неточности. Наоборот, психология предполагает оперирование объективными данными, точность, фактичность, ей непростительны отклонения от научной истины. Очевидно, что они могут «действовать сообща», в сплоченном и тесном союзе: литература может поставлять психологии материал для новых научных психологических исследований, а психология - способствовать более глубокой рефлексии писателей, давать им повод для новых характеров и сюжетов. Существует и еще один вариант сотрудничества психологии с литературой: литература может быть средством, с помощью которого психология будет сообщать полученные ею знания. Примером здесь может служить довольно молодой, но

уже заслуживший известность жанр «психотерапевтических новелл». В этом жанре работает, например, известный американский психотерапевт И. Ялом (а также Бьюдженталь, Мэй и др.), написавший такие книги, как «Лечение от любви», «Когда Ницше плакал», и т.д.

Для некоторых языковедов, литературоведов, фольклористов и лингвистов весьма важны такие психологические категории, как воображение, мышление, психическая деятельность и другие. Совсем не обойдется без психологии психолингвистика, изучающая механизмы порождения и восприятия речи; функции речевой деятельности в обществе; связи между речевыми сообщениями и характеристиками участников коммуникации (превращение намерений говорящего в сообщения, интерпретация их слушающим); анализом речевого развития в связи с развитием личности.

В конце девятнадцатого столетия в русском литературоведении сложилась и успешно развивается психологическая школа. Представители этой школы, отыскивая стимулы, определяющие художественное творчество, опирались на психологию как на точную науку и видели решение своей задачи в психологическом анализе литературных героев и личности самих авторов. Литература рассматривалась ими как продукт душевной деятельности писателя. Основоположником психологической школы в русской филологии был Александр Афанасьевич Потебня (1835-1891). В 1862 году в «Журнале министерства народного просвещения» Потебня опубликовал свой знаменитый труд «Мысль и язык» - наиболее полное изложение своих лингвистических и литературных взглядов.

В основе учения Потебни – мысль о связи языка и мышления, высказанная еще немецким филологом В. Гумбольдтом (1767-1835), который изучал слово как деятельность. Слово не просто носитель мысли – оно генератор мысли. В качестве орудия создания мысли язык, по Потебне, служит основой любых явлений духовной и нравственной жизни. Потебня обосновывает это своей концепцией развития человеческой мысли и речи. Язык он считает социальным явлением и средством коммуникации между людьми, однако понимание слова, по Потебне, сугубо индивидуально: «никто не думает при слове именно того самого, что другой».

Психологический анализ текста, оценка его воздействия требуются и в психотерапевтической работе, и в судебной экспертизе задача идентификации автора текста (допустим, содержащего угрозу), и при составлении текстов публичного выступления, и в повседневном общении.

Применение психологических и лингвистических знаний в компьютерных технологиях стало привычным в последние десятилетия. Такие знания нужны при любой обработке текстовых данных: от создания поисковых систем до необходимости «сжать» текст до резюме.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что формирование трансдисциплинарного дискурса психологии и филологии возможно и необходимо в их коммуникации, которую можно назвать пониманием. Только тогда общий дискурс между двумя этими научными областями будет релевантен ситуации тех проблем, которыми они занимаются, а именно проблемами человека, несводимыми к сугубо естественным наукам, но дополняемым психологической, чувственной мыслительной сферами.

Литература

1. *Андреев, А.Н.* Целостный анализ литературного произведения / А.Н.Андреев. – Минск: НМЦентр, 1995. – С. 80–89.
2. *Байри Дж.* Литература и психология (literature and psychology) // https-paycard.rt.url.
3. *Братусь, Б.С.* Образ человека в психологии России XX века // Развитие личности.-2005.-№ 3.- С. 121-136.
4. *Буданов, В. Г.* Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд.-3-е доп.- М.:Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 240 с.
5. *Князева, Е.Н.* Трансдисциплинарные стратегии исследований //Вестник ТГПУ.- 2011.-10 (12).- С.193-200.
6. *Эткинд, Е.Г.* «Внутренний человек» и внешняя речь. Очерки психопоэтики русской литературы XVIII–XIX вв. / Е.Г.Эткинд. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 448 с.
7. *Morin E.* La tete bien faite. Repenser la reforme- Reformer la pensee.-P.: Editions du senile, 1999.

ПОСТРОЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЭМПАТИИ

О.В. Лукьянов, И.В. Федоров (Томск, Россия)

В нашем докладе мы бы хотели заявить исследовательскую программу, направленную на преодоление одного из важных современных психологических дефицитов – дефицита понимания феномена эмпатии. О том, что эмпатия сегодня представляется очень расплывчатым явлением признается практически всем авторами. При этом надо сказать, что термин «эмпатия» появился именно как научное понятие (Титчинер), но с развитием представлений о сложности человеческой жизни он стал вмещать в себя все больше и больше обыденных смыслов. Построение системно-антропологической модели эмпатии сегодня актуально по многим причинам, включая методологические. Подходы, настроенные на расчленение психики, представляющие целостность и системность «высшими» и «дополнительными», то есть последними уровнями порядка и организации жизни все больше подвергаются критике (Василюк). Временные целостности, функциональные организмы, психологические системы – не последние, а первые измерения в структуре организации человеческой жизни и эмпатия – одна из таких целостностей, базовое основание устойчивости человека в контексте открытости и саморазвития.

Обозначим основные гипотезы:

– мы предполагаем, что эмпатия – это основание человеческого взаимодействия, условие базового соответствия (порождающего избирательность восприятия) и смысла, а значит и основание для осмысления всех психических процессов

– существующие модели эмпатии уже в самих подходах несут недостаточность понимания феномена эмпатии (фиксируясь на фактологии, то есть на проявлениях, а не на существовании), поскольку не предполагают в полной мере целостность и полноту «вертикального горизонта» (Выготский), «временного спектра» (Розеншток-Хюсси), открытости и саморазвития (Клочко), хотя декларируют это как цель

– мы предлагаем считать, что эмпатия – это интенциональный эквивалент восприятия другого, базовое свойство психологической системы, формирующее избирательность «Чтобы взаимодействие вообще стало возможным, необходимо такое соответствие противостоящих сторон (систем), когда каждая из них видит в другой «свое иное», пусть еще и не ставшее подлинно своим, но, не присвоив которое, т.е. не включив в собственную систему, под сомнение можно поставить устойчивое существование системы». (В.Е. Клочко, О.В. Лукьянов, 2009).

Как факт в обыденном сознании эмпатия представляется некоторой формой человеческой совместности. В науке фактология эмпатии представляется как форма отношения и способ познания мира (вчувствывание). Термин «эмпатия» введен Э. Титченером, обобщившим развивавшиеся в философской традиции идеи о симпатии с теориями вчувствования Э. Клиффорда и Т. Липпса. В качестве особых форм эмпатии выделяют сопереживание – переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним, и сочувствие – переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого. В психологическом словаре указывается, что «важной характеристикой процессов эмпатии, отличающей ее от других видов понимания (идентификации, принятия ролей, децентрации и др.), является слабое развитие рефлексивной стороны, замкнутость в рамках непосредственного эмоционального опыта». Мы считаем, что сочувствие, сопереживание и «замкнутость в рамках непосредственного эмоционального опыта» - не факты эмпатии как таковой, а формы дефицитов эмпатии. Эмпатия же сама по себе есть интенциональное соответствие.

Феноменология эмпатии гораздо менее понятна. Что стоит за видимыми проявлениями эмпатии? У различных форм проявлений эмпатии одна основа, или это различные по своей природе явления? Какова природа связи между аффективными, когнитивными, деятельностными проявлениями феномена? В нашей работе мы сосредоточились на задаче разработки модели эмпатии, основанной на предположении, что эмпатия – это базовое соответствие, проявления которого разнообразны, ощутимы и переживаемы, а само существование эмпатии (феномен) таинственно и многомерно. Подобно гравитации, прояв-

ления которой наблюдаемы, но природа не разгадана, эмпатия обеспечивает целостность человеческого бытия, которую мы называем психологией.

Решать эту задачу сегодня позволяет ряд методологических подходов, среди которых:

- Системно-антропологическая психология (В.Е. Клочко)

«Состоявшееся взаимодействие уже самим своим фактом указывает на соответствие, которое стало причиной взаимодействия. Взаимодействие в такой же степени проявляет соответствие, в какой соответствие выступает в качестве единственной и полной причины взаимодействия». (Клочко В.Е., Лукьянов О.В. 2009)

- Транстемпоральная психология (О.В. Лукьянов) «В транстемпоральном отношении мы постигаем метаномические основания — не только условия порождения избирательности восприятия, но и возможности, тенденции саморазвития. В транстемпоральном отношении психологическая система открывает полноту и целостность жизни, особые психологические смыслы и степени ответственности — одновременность нашей включенности в мир, нашей «вненаходимости» и «вневременности» по отношению к миру, т. е. аспекты фундаментальной устойчивости, как говорят современные антропологи, безосновной основы существования» (Лукьянов О.В. 2010.)

- Респонзивная феноменология (Ванденфельс)

«Все чуждое, то, что является чем-то иным, необычным, гетерогенным, - атопично, то есть не имеет своего самостоятельного места, начинается не вне меня самого, но в нас самих в форме внутри(интра-) субъективной чуждости. Это значит, что Я не мыслимо иначе как в соотношении с Другим и в противопоставлении Другому, имеет отношение к другому до всякой встречи, более того, сама их встреча есть лишь пробуждение в них обоих (не в ком-то одном!) некоего исходного первичного единства» (Цит. по Осанов А.А. 2002)

Принципиально новыми в системно-антропологической модели эмпатии являются следующие положения:

- то, что определяется как многообразие эмпатии (особенности и направленность эмоционального отклика) – это не эмпатия, а ее проявления (сочувствие, сопереживание, соучастие). Эмпатия сама по себе – системное основание, обеспечивающее способность человека сохранять свою идентичность в контексте многоуровневости и многомерности своего существования и развития

- поскольку человек – это открытая саморазвивающаяся система (такие системы всегда дифицитарны), а эмпатия – это базовое соответствие, обеспечивающее целостность и избирательность в восприятии другого, во всяком реальном взаимодействии всегда имеет место дефицит эмпатии и осознание этого дефицита обеспечивает тенденцию развития.

- дефициты имеет смысл рассматривать в двух измерениях: фазовые дефициты – недостаточность соответствия в темпоральном отношении (отдельные фазы взаимодействия сокращены или фиксированы) и системные дефициты – недостаточность соответствия в последовательности и согласованности (нарушается последовательность фаз взаимодействия и их согласованность)

Модель эмпатии. 1. Эмпатия – это темпоральное соответствие. В опыте это можно выразить так: пока что-то происходит, что-то заканчивается и что-то начинается. Когда я вижу взгляд другого человека на меня, у меня прерывается поток самоощущений, учащается сердцебиение, колеблется температура, возникают мышечные напряжения, инициируются мысли и возникают компенсирующие реакции. Дефицит эмпатии определяет смысл события взаимодействия.

Дефициты эмпатии проявляются в фазовой последовательности

Фаза 1. Прерывание. Преображение

Первой фазой, которую можно назвать возникновением эмпатии (возникновением интенционального эквивалента взаимодействия) является момент прерывания, транс (время перехода от конца к началу), исчезновение одной целостности и появление целостности иной, собственно, появление Другого. Важным смыслом этой фазы является интенциональность принятия другого, то есть целого, включающего неявное знание (Философия: Энциклопедический словарь. 2004).

Дефицит эмпатии, соответственно, проявляется как непринятие Другого, неспособность прерваться. Упоминаемая часто в качестве синонима эмпатии открытость в этой фазе обретает внятный интенциональный эквивалент. При достаточно ясном феноменологическом описании фазы прерывания можно говорить о возможности тренинга способности к эмпатии именно как способности к прерыванию, преображению.

Фаза 2. Насыщение. Образование

Второй фазой формирования и проявления эмпатии является фаза насыщения, уточнения, ограничения неявного знания (образа, функционального психического образования). Смысл этой фазы в том, что целостное взаимодействие с Другим уточняется на границе неявного знания и переживается как интервал, то есть промежуток, открытый с одного края и закрытый с другого. В этой фазе интенциональность взаимодействия направлена на удержание стабильности «контура», образа целого, его укрепление и воплощение в опыте. Четкость контура проявляется в скорости узнавания. Эксперименты с изменением соотношения количества повторений и времени экспозиции изображения позволяют предположить, что насыщение происходит в динамике волны и эффективность тренинга эмпатии определятся соответствием силы внимания (мотивации) и тенденции взаимодействия в жизненной перспективе. Так, например, родители детей подростков часто не правы, обвиняя их в отсутствии мотивации к обучению, развитию, жизни. Мотивации у подростков много, но несоответствие их мотивации с тенденцией взаимоотношений, хронический и непреодолимый дефицит эмпатии в этой фазе определяет потерю целостности, смысла, образа и пр.

Фаза 3. Анализ. Воображение

Фаза анализа сравнима с похоронами дорогого, но умершего человека от которого остаются образы и воспоминания, а все живущее физической жизнью устраняется. Опыт этой фазы эмпатии фиксируется в рефлексивных переживаниях. Это артикулированное знание по Полани, артикулированная эмпатия. Смысл этой фазы – формирование такого интенционального эквивалента взаимоотношений, которое можно обозначить как образ покоя, устойчивости, достигающийся в связи с замыканием времени. Время, выступавшее в качестве перехода, длительности события, тенденции и необратимости, замыкается в круг рефлексии. Дефицит эмпатии в этой фазе делает замыкание патологическим.

Эмпирические исследования в рамках системно-антропологической модели эмпатии.

В рамках нашего подхода следует говорить не о видах, качествах или свойствах эмпатии. а о дефицитах эмпатии. Открытая саморазвивающаяся система всегда дефицитарна. Важно в какой степени и каким образом осознается этот дефицит. Поскольку на основании этого осознания и будет происходить саморегуляция, то есть дополнение этого дефицита.

План эмпирического исследования имеет три базовых уровня:

1. Эмпатия как факт. Изучается посредством измерений неосознаваемых движений (отклонений, колебаний, прерываний). В результате мы получаем нормальный для испытуемого диапазон, коридор, профиль его способностей открываться присутствию другого. Исследования фактологии эмпатии способствуют пониманию индивидуальных особенностей людей в отношении эмпатийных дефицитов.

2. Эмпатия как смысл. Изучается посредством интерпретации опыта. (Анализ самоописаний). То, какие смыслы человек обнаруживает, вкладывает в свой опыт взаимодействия, показывает стратегию избирательности и соответственно свидетельствует о том основании, на которое опирается человек в восприятии другого.

3. Эмпатия как феномен. Изучается как соответствие самоидентичности и тенденции саморазвития. Анализируются мнения и восприятия человеком дефицитов эмпатии, называемых часто в наивной речи недоразумениями, недопониманиями (ответ на вопрос «Что было проблематичным, трудным, стесняющим, тревожащим?»)

На данный момент времени мы можем предложить лишь некоторые основания модели для построения системно-антропологической модели эмпатии. Наши исследования еще не завершены. В рабочих формулировках есть довольно большое разнообразие, но соответственно, нет выверенной экономной точности. Так же в данном докладе по понятным причинам не представлен литературный обзор по изучаемому вопросу, это сделано в других работах. Завершим этот этап следующими выводами:

1. Эмпатия – это динамическое основание восприятия Другого. Дефицит эмпатии определяет тенденцию саморазвития человека (посредством избирательности восприятия, принятия, понимания). Конкретную жизнеформу эмпатия приобретает в отношении момента прерывания потока восприятия и в отношении длительности восприятия.

2. Эмпатия – интенциональный эквивалент восприятия другого, устанавливающийся в темпоральном отношении: эмпатия имеет различный смысл на различных уровнях организации индивидуальной жизни.

- эквивалент увеличения, сохранения или уменьшения напряжения
- эквивалент определенности, надежности, постоянства идентичности
- эквивалент взаимопонимания, доверия, общности целей
- эквивалент взаимной ответственности
- эквивалент непосредственности, интимности
- эквивалент целостности, чуда, веры

3. Кроме этого эмпатия есть интенциональный эквивалент восприятия другого, устанавливающийся в транстемпоральном отношении: эмпатия имеет различный смысл в связи с тенденцией согласования различных уровней организации жизни:

- прерывание потока восприятия происходит на высших уровнях организации жизни (вера)
- прерывание потока восприятия происходит на средних уровнях организации жизни (сознание)
- прерывание потока восприятия происходит на низших уровнях организации жизни (тело)

Литература

1. *Клочко В.Е., Лукьянов О.В.* Личностная идентичность и проблема устойчивости человека в меняющемся мире: системно-антропологический ракурс Вестник Томского государственного университета. 2009. № 324. С. 333-336.)

2. *Лукьянов О.В.* Фактор времени в системе психологических интерпретаций Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 2. С. 46.

3. *Осанов А.А.* Интерсубъективность в контексте становления человеческого бытия // Смысл человеческого бытия. Владимир, 2002. Источник: http://hpsy.ru/public/x2978.htm

4. *Философия*: Энциклопедический словарь. — М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004.

АВТОРСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В РАКУРСЕ ФАНФИКШНА КАК ЛИТЕРАТУРНОГО ФЕНОМЕНА ЭПОХИ ПОСТМОДЕРНИЗМА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Л.В. Мареева (Томск, Россия)

Большое количество работ посвящено личностным, социальным, профессиональным, гендерным аспектам идентичности. Но идентичность творческой личности - проблема, традиционная больше для философии, чем для психологии. Если идентичность – это, по Н.В. Писаренко, всегда «отношение между чем-то и чем-то» [1], поскольку не может быть идентичности самой по себе (что-то может быть «идентично» только чему-то), то авторская идентичность - это отношения творца со своим творением и вопрос об авторских правах.

Уже в античности наметилась двоякая трактовка природы творчества [2]: как священной одержимости, не зависящей от поэта (Платон), и как результата сознательной деятельности творца в опоре на художественный опыт, замысел и определенные «технологические» приемы (Аристотель). Этот спор продолжается веками, и даже среди самих поэтов нет согласия по этому вопросу. Пушкин [3], например, утверждал, что «вдохновение - это умение приводить себя в рабочее состояние», таким образом, ставя во главе угла деятельную активность субъекта. А Вознесенский [4] – «стихи не пишутся - случаются...не написал - случилось так».

Довольно часто поэты, художники, музыканты передают авторские права на своё творчество Богу, Космосу или высшим силам, себе оставляя лишь скромную роль «словостока» [5].

Ещё один традиционный участник творческого процесса - это Читатель (или Зритель, или Слушатель). Вопрос о том, насколько вольно читатель вправе интерпретировать произведение, тоже вызывает споры. Например, по Ю.М. Лотману [6], автор актуализирует текст, идя от замысла к реализации, тогда как путь читателя должен пролегать в обратном направлении. Читатель должен иметь в виду контекст (биографический, культурный), чтобы достигнуть максимально возможного единства кодирующей системы и как можно более полно расшифровать авторский код.

Теоретики же постстуктурализма придерживаются диаметрально противоположного мнения. Они не считают текст игрой в прятки, где задачей читателя является обнаружить притаившегося автора. По мнению постструктуралистов, текст первичен, являясь исходной точкой анализа. Согласно концепции деконструкции, читателю принадлежит львиная доля авторских прав. Суть деконструкции (Ж.Деррида) состоит в том, что всякая интерпретация текста, допускающая идею внеположности исследователя по отношению к тексту, признается несостоятельной [7].

Всеобщий кризис идентичности, отмечаемый многими исследователями, затронул и авторскую идентичность, кризис которой как раз наиболее заметен в концепции постструктурализма и постмодернизма. Современный автор в культуре постмодернизма больше не чувствует себя первотворцом, первопроходцем, живя с ощущением, что «всё уже украдено до нас», и единственный его удел - это из цитат и реминисценций, из готовых наработок, как из кусочков мозаики, создавать некую компиляцию - собственный текст, который вобрав в себя все смыслы включённых в него предшествующих произведений, станет чем-то большим, чем простая сумма частей. Со «смертью автора» [8] из литературных произведений как будто ушла душа, и из них, как из частей мёртвых тел, новый творец-постмодернист старательно ваяет своего голема. Но сможет ли он вдохнуть в него жизнь? И является ли он вообще творцом, если почти ничего в его творении ему не принадлежит?

Эта проблема достигает своего максимального накала и остроты в свете существования феномена фанфикшна («fan-fiction»). Фанфикшн по определению К.А.Прасоловой [9] — литературное творчество поклонников произведений популярной культуры, создаваемое на основе этих произведений в рамках интерпретативного сообщества (фандома). Фанфикшн как феномен фанатской субкультуры - одна из самых распространённых в современном мире Интернет-практик. Но ошибкой было бы считать фанфикшн столь же молодым явлением в культурной реальности, как Интернет. Обычно исследователи фанфикшна, берясь рассуждать об истории возникновения этого феномена, берут за точку отсчёта рубеж девятнадцатого и двадцатого веков. И.Е. Гутман пишет: «Немало английских писателей создало подражания «Алисе

в стране чудес». В тридцатые годы XX века в Англии возникает одно из первых обществ фанфикеров – «Литературное общество Шерлока Холмса», пишущих продолжение историй о сыщике» [10]. Но он же даёт очень широкое определение фанфиков: «Фанфиками» следует считать культурные феномены, созданные по мотивам зафиксированного канона (в письменном виде, в виде фильма или компьютерной игры) [10].

Но в таком случае к фанфикам можно отнести даже «Божественную комедию» Данте, поскольку она создана «по мотивам» Библии. Кроме того, возникает вопрос, следует ли считать «фанфиком» перевод культурного феномена из одного жанра или даже вида искусства в другой. Скажем, если сценарист пишет сценарий по мотивам книги, а режиссёр на его основе снимает фильм, - следует ли считать, что они создают «фанфик»?

Но, хотя дискуссия на эту тему представляется довольно интересной, в рамках данной статьи фанфикшн рассматривается исключительно как феномен фанатской субкультуры, когда поклонники какой-либо книги или сериала собираются вместе, чтобы обмениваться впечатлениями, мнениями, а также создавать собственные произведения на основе уже существующего.

Ответ на вопрос, почему люди, вместо того, чтобы создавать оригинальные литературные произведения, «переписывают» чужие, может стать самостоятельной мишенью для психологических исследований. Внутри самих виртуальных сообществ эта тема активно рефлексируется их участниками, например, в рамках обсуждений на Интернет-форумах. Одна из участниц такого обсуждения, пользователь Letra, выделила следующие причины создания фанфиков. Правда, в её списке, на наш взгляд, недостаточно акцентирована специфика именно «вторичного» творчества: причины написания фанфиков (1,2,5) смешаны с причинами занятий творчеством вообще (3, 4).

«1) Работать с уже существующими персонажами проще, чем выдумывать своих.

2) Это неплохой способ набить руку для тех, кто посвящает жизнь «делу пера».

3) Это отличный антистресс после трудового дня.

4) Это творческое самовыражение, которого практически нет в повседневной жизни.

5) Возможность, таким образом, влиться в народные массы» [11].

Один из известнейших зарубежных исследователей фанфикшна Г. Дженкинс считает [12], что фанфики – это бунт против приватизации фольклора. По мнению исследователя, на протяжении веков народ создавал своих мифологических героев, передавая истории о них из уст в уста, и каждый рассказчик имел возможность поучаствовать в создании истории, изменив её, приукрасив, добавив деталей и даже переиначив концовку. Теперь же новые народные герои – это герои фильмов, они принадлежат студиям и продюсерам, которые единолично распоряжаются их судьбой. Создатели же фанфиков хотят вернуть себе контроль над фольклором, утверждая свою власть над поп-культурой, которая изначально создавалась исключительно для пассивного потребления.

Это мнение разделяет и Линор Горалик в своей статье, посвящённой фанфикшну. «Фанатство – это метод, которым потребитель культуры взаимодействует с медиа. Интерпретируя, разыгрывая заново – но уже по-своему, в собственном изводе, — события, директивно заданные с экрана, со страниц журнала, книги или со сцены, фанат обретает некоторый контроль над полученным мессиджем, персонализируя его, делая его более близким и приемлемым лично для себя. В фэнфике, где подобное преображение мессиджа оказывается более или менее сформулированным и вербализованным, такая попытка «диалога» с медиа просматривается легче всего» [13].

Как литературный феномен фанфикшн представляет собой последовательное воплощение идей постмодернизма. Таким образом, он наиболее удобен для рассмотрения проблемы авторской идентичности.

Авторская идентичность фикрайтера, на первый взгляд, более простая (так как «вторичное» творчество, казалось бы, предполагает меньше неопределенности и ответственности), на самом деле более сложна, так как в этом случае во взаимодействие автора-фикрайтера со своим текстом вмешиваются Первый Автор и Первотекст (Канон), порождая тем самым новые взаимосвязи между всеми участниками коммуникаций. Кроме того, в эти взаимоотношения непременно включена вся общая культура фандома и человеческая культура вообще (коль скоро речь идет о творчестве). Эти взаимосвязи позволяют выделить некоторые особенности авторской идентичности. Так как идентичность - это не свойство личности, а взаимоотношения между чем-то и чем-то, она является нам лишь в сложных взаимодействиях - автора, тек-

ста, читателя, Первого Автора, Канона, субкультуры фандома и культуры вообще. Чем больше участников в этом взаимодействии, тем более сложной, дифференцированной становится идентичность. Тем больше она становится проблемой - как для субъектов взаимодействия, так и для исследователя. Идентичность вообще становится предметом размышления, рефлексии, познания субъекта лишь постольку, поскольку она становится для субъекта проблемой.

Хотя и часто, но не всегда авторская идентичность становится проблемой для художника. Не всегда глобальная человеческая культура с её субъектами мыслится как участник творческого процесса (хотя постмодернизм с его концепцией «интертекста» максимально приблизился к этому пониманию), не всегда автор ориентируется на читателя, или, точнее, не всегда он осознаёт и принимает эту ориентацию (поскольку многие авторы не могут быть уверены, что их тексты будут кем-то прочитаны, а иногда сами этого не хотят). В том случае, если автор не сознаёт присутствие других участников коммуникации, он как бы остаётся один на один с текстом. А в случае с фанфикшном - от остальных участников коммуникации не так-то просто отмахнуться. Даже если фикрайтер не воспринимает себя как часть субкультуры (не учитывает свой диалог с другими текстами и членами фандома), он всё-таки никак не может избавиться от присутствия в его творческом процессе Первого Автора и Канона. Кроме того, фикрайтеру, в отличие от оригинального автора, практически обеспечен так называемый «фидбэк» - обратная связь от читателей, членов фандома. По крайней мере, он осознанно на него рассчитывает - поскольку выкладывает свой текст в общем доступе, да ещё и в поле зрения большой группы заинтересованных людей. Таким образом, фикрайтер подспудно включает читателя в коммуникацию, подразумевает его, даже если, в конце концов, не случается реального диалога, и тем более, если он случается. И поэтому проблема авторской идентичности стоит для фикрайтеров обычно острее, чем для оригинальных авторов.

Часто фикрайтеры протестуют против необходимости «отдать» свой текст владельцам авторских прав. По закону, в «шапке» своего произведения (содержащей обычно название, жанр, краткий анонс сюжета и некоторую другую информацию) авторы должны поместить «дисклэймер» - «отказ» от всяческих прав на произведение и подтверждение того, что они не собираются извлекать из него никакой коммерческой выгоды. Стандартная форма такого «отказа» примерно следующая: «Данное произведение опубликовано в сети Интернет с исключительно некоммерческими целями, все права принадлежат X». Но встречаются также «отказы», в которых фикрайтеры «делят» заслуги с правообладателями. Часто они, отказываясь от прав на персонажей и вселенную, оставляют себе «авторские права» на описанные чувства или переживания героев. Один из многих примеров подобного дисклэймера: «герои и мир принадлежат Кишимото-сан, вдохновение и чувства — мои» [14].

Из факта распространённости подобных «неполных отказов» можно сделать вывод, что фикрайтеры, несмотря на своё изначальное отречение от создания собственного уникального художественного мира, всё-таки воспринимают свои тексты как продукт своей деятельности, воплощающий их идеи, несущий на себе отпечаток их личности, и отказываются обнулять свой вклад в произведение, «растворяясь» в огромном и всеобъемлющем Интертексте и «умирая» как авторы. И в этом противоречии нам видится выход к более глобальной проблеме – проблеме идентичности современного человека вообще, который пытается творчески самоопределяться в ситуации всеобщего кризиса идентичности.

Литература

1. *Писаренко Н.В.* Коммуникативный аспект становления и развития идентичности личности // Коммуникативное измерение в психологической антропологии: Коллективная монография. Под науч.ред. В.И. Кабрина. - Томск: изд-во «Иван Федоров», 2007. - 336 с.

2. *Орлова О.В.* Проблема идентичности творческой личности в философской мысли XIX-XX веков. 1.2. Психологические и экзистенциальные механизмы поиска идентичности творческой личностью: [Электронный ресурс]. URL: http://cih.ru/orlova/o/o28.html (Дата обращения 20.06.13)

3. *Цитаты* и Афоризмы/ Александр Сергеевич Пушкин: [Электронный ресурс]. URL: http://www.zitata.eu/pushkin.shtml (Дата обращения 20.06.13)

4. *Вознесенский А.А.* Стихи не пишутся – случаются: [Электронный ресурс]. URL: http://www.world-art.ru/lyric/lyric.php?id=11759 (Дата обращения 20.06.13)

5. *Рубан А.Р.* Флейта Бога: [Электронный ресурс]. URL: http://www.stihi.ru/2007/01/06-1353 (Дата обращения 20.06.13)

6. *Орлова О.В.* Проблема идентичности творческой личности в философской мысли XIX-XX веков. 2.2.Читатель: [Электронный ресурс]. URL: http://cih.ru/orlova/o/o35.html (Дата обращения 20.06.13)

7. *Словарь* культуры XX в.: Деконструкция: [Электронный ресурс]. URL: http://philosophy.ru/edu/ref/rudnev/b075.htm (Дата обращения 20.06.13)

8. *Барт Р.* Смерть автора: [Электронный ресурс]. URL: http://www.philology.ru/literature1/barthes-94e.htm (Дата обращения 20.06.13)

9. *Прасолова К.А.* Фанфикшн: литературный феномен конца XX - начала XXI века: творчество поклонников Дж. К. Ролинг: автореф. дис. ... канд. филол. наук (10.01.03): [Электронный ресурс]. URL: http://www.dissercat.com/content/fanfikshn-literaturnyi-fenomen-kontsa-xx-nachala-xxi-veka-tvorchestvo-poklonnikov-dzh-k-roli (Дата обращения 20.06.13)

10. *Гутман И.Е.* Компьютерные виртуальные игры: культурно-антропологические аспекты анализа: [Электронный ресурс]. URL: http://samlib.ru/g/gutman_i_e/kompigry.shtml (Дата обращения 20.06.13)

11. *Для чего* мы пишем фанфики: [Электронный ресурс]. URL: http://www.hogwartsnet.ru/hf2/index.php?s=b5fce1252717b97707a4cab859a4debc&showtopic=529&pid=13375&mode=threaded&start=#entry13375 (Дата обращения 20.06.13)

12. «*Фанфики* как явление» (историко-культорологическая справка): [Электронный ресурс]. URL: http://www.lfnclub.narod.ru/fanfic/fanfics.htm (Дата обращения 20.06.13)

13. *Горалик Л.* Как размножаются Малфои: жанр «фэнфик»: потребитель масскультуры в диалоге с медиа-контентом: [Электронный ресурс]. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2003/12/goralik.html (Дата обращения 20.06.13)

14. *Публикации* в Фанзоне: [Электронный ресурс]. URL: http://deathnote.ru/forum/index.php?topic=7301.40;wap2 (Дата обращения 20.06.13).

СПЕЦИФИКА СУБЪЕКТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ СТЕПЕНИ РЕАЛИЗУЕМОСТИ БАЗИСНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ ТЕХНИЧЕСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

М.А. Мартынова (Лесосибирск, Россия)

По мнению известного ученого Карла Маннгейма, «молодежь – это один из скрытых ресурсов, которые имеются в каждом обществе и от мобилизации которых зависит его жизнеспособность» (Гриненко, 2005). Но то, как будет использован этот ресурс и будет ли он использован вообще, определяет исключительно общество.

Современное российское общество ориентировано на создание благоприятных социокультурных условий для жизнедеятельности молодежи, поскольку в этом случае при наличии соответствующей мотивации молодые люди с большей вероятностью способны воплотить в жизнь те возможности, которые предоставляет им социум. В настоящее время большинство молодых людей стремится перебраться в крупные города, поскольку убеждены в том, что в них созданы более подходящие условия для развития в профессиональном и личном планах. Данная тенденция является характерной как для гуманитарно-ориентированной молодежи, так и для технически-ориентированной. Как правило, технически-ориентированная молодежь выступает основным ресурсом для развития небольших городов, в которых сосредоточен тот или иной вид промышленности (достаточно часто – редкий вид промышленности). В связи с этим переезд молодых людей в другое место может привести к замедлению темпа развития подобных городов.

Однако необходимо отметить, что социокультурные условия городской среды однозначно не определяют, насколько успешной будет в профессиональном и личном аспектах деятельность молодых людей. На первый план в данном случае выходят особенности восприятия молодежью городской среды, а именно рассматривают ли юноши и девушки этот город как подходящий для реализации основных ценностей, убеждены ли они в том, что в этих условиях они смогут достигнуть поставленных целей. В свою очередь представление молодых людей о социокультурных условиях городской среды и ее возможностях в значительной степени зависит от того, какие стратегии поведения они используют в процессе достижения цели, и какими личностными качествами они обладают. Поэтому особенно важным выступает изучение специфики восприятия технически-ориентированной молодежью городской среды с точки зрения реализуемости в ее контексте базисных ценностей, а также взаимосвязи данного параметра с личностными особенностями молодых людей.

Исследованием характера и путей влияния окружающей среды на человека, а также особенностей их взаимодействия занимается самостоятельный раздел психологии среды – средовая персонология. При этом в рамках данной отрасли психологии особое внимание уделяется вопросу о том, насколько физическое пространство может способствовать появлению чувства комфорта, гармонии, согласованности человека с его окружением через механизм идентификации с конкретным местом, либо, наоборот, может вызывать чувство отчужденности. Разработке этого вопроса способствовала организация эмпирических исследований, связанных с изучением влияния на человека тех мест, где он живет, работает и отдыхает. Кроме того, на становление средовой персонологии оказали влияние работы этологов и орнитологов, изучавших пространственную ориентацию и видовое поведение животных.

Так, Э. Холл, основываясь на результатах исследований этологов и орнитологов, ввел понятие «проксемика» для обозначения того, как человек бессознательно структурирует микропространство – определяет расстояние между собой и другими в условиях ежедневного общения, организует пространство в своих домах и зданиях, а также расположение самих городов. Его оригинальный подход показал, что люди могут активно использовать и манипулировать физическим окружением с целью достижения желаемого результата в процессе взаимодействия друг с другом. Предложенные им четыре типа дистанций отразили четыре принципиальных типа взаимоотношений: интимный, личностный, социальный, публичный. С точки зрения Э. Холла, можно говорить о персональном пространстве, которое представляет собой небольшую защитную сферу или пузырь, который поддерживает, сохраняет и защищает человека от других (Абрамова, 1995).

Концепция «места поведения», предложенная Р. Баркером в 40-е гг. XX века, объединила в себе характеристики конкретных паттернов поведения, имеющих место в определенное время и в определенном пространстве. Основным методом выступил метод наблюдения, но также был использован метод поведенческих карт. С его помощью были составлены списки всех видов деятельности, осуществляемых в конкретном месте. Предварительно выбирались категории описания, затем фиксировались все поведенческие единицы, свойственные данной территории. В итоге исследователь получал сводную таблицу, позволяющую сравнивать места поведения между собой. Р. Баркер первоначально сравнивал поведение детей в привычном для них окружении, а также в новой обстановке. На основе полученных данных было установлено, что разные дети ведут себя почти идентично в одной и той же среде, в то время как один и тот же ребенок может вести себя по-разному, оказываясь в новых для него условиях (Абрамова, 1995, Ишмухаметов, 2006).

К. Линч применил структурный подход к изучению образа типичного американского города и отметил важность «хорошего» образа города для поддержания эмоционального благополучия человека. Он также подчеркивает, что в образах города воплощается его смысл, и вводит категорию «осмысляемое пространство города» (Абрамова,1995).

Концепция жизненного пространства К. Левина фиксирует постоянное, непрекращающееся взаимодействие внутренних и внешних сил (потребности, мотивация, настроения человека и условия среды, которые поддерживают или препятствуют осуществлению целей человека в конкретной ситуации). Автор концепции подчеркивает, что стратегии поведения человека в той или иной ситуации можно определить, опираясь на следующую формулу: B=f(P,E), где B – поведение человека, P – предрасположенность или индивидуальная характеристика человека, E – конкретная ситуация, в которой находится человек. При этом большее внимание он уделяет индивидуальному характеру восприятия человеком окружающей среды (Левин, 2001).

Х. Мюррей в рамках предложенной им концепции отметил, что в любой момент, когда организм находится в определенной среде, которая детерминирует его поведение и изменяется при этом, образ действий индивида не может анализироваться без учета характеристик этой среды. Он предложил своеобразный критерий для характеристики окружающей среды – «средовой пресс», отмечая, что имеет место равное влияние как потребностей и личностных характеристик субъекта, так и средового пресса, в результате чего человек либо удовлетворен местом своего пребывания, либо фрустрирован (Ишмухаметов, 2006).

В диссертационном исследовании В.Б. Чупиной проанализировано содержание понятия «социокультурная среда» и показано, что она представляет собой «совокупность социальных условий жизнедеятельности человека», предоставляющих возможность действовать в соответствии со структурой и функциями среды, выбирая из разнообразного спектра возможностей те, которые могут быть реализованы. Развитая, богатая культура несет в себе необъятное множество самых разнообразных программ и предлагает каждому огромный выбор возможностей. Вопрос, однако, в том, насколько человек способен в самой богатой среде к свободному выбору из возможных альтернатив и созиданию, и насколько он оказывается в состоянии твердо и последовательно осуществлять то, к чему толкает его свободный выбор (Логинова, 2009).

Таким образом, представление человека о возможностях среды, в которой он находится, во многом зависит от него самого, а именно от его личностных качеств и используемых им поведенческих стратегий. Данные особенности, в свою очередь, являются одними из показателей личностного потенциала. Под ним понимают интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий (Леонтьев, 2011).

Нами было проведено исследование субъективного оценивания технически-ориентированной молодежью, проживающей в городе Лесосибирске, городской среды с точки зрения степени реализуемости в ее контексте базисных ценностей. Лесосибирск – это небольшой город с населением 64,2 тыс. чел. (по данным 2008 г.), который является центром лесной и лесохимической промышленности в Красноярском крае (в нем расположены три крупных деревообрабатывающих комбината, речной порт, железнодорожная станция). В городе функционирует два высших учебных заведения.

Исследование было проведено на базе Лесосибирского филиала Сибирского государственного технологического университета (Красноярский край, Лесосибирск; далее - ЛфСибГТУ). В нем приняли уча-

стие студенты старших курсов, магистранты и аспиранты, изучающие специальности технического профиля (количество испытуемых – 60 человек, средний возраст – 21,95±2,43). В качестве основного метода исследования выступил метод тестирования, конкретно были использованы опросник самоорганизации деятельности (авт. – Е.Ю. Мандрикова), методика дифференциальной диагностики рефлексивности (авт. – Д.А. Леонтьев), шкала «Самодетерминация личности» (авт. – Б. Шелдон, адап. и модиф. - Е.Н. Осин), шкала «Удовлетворенность жизнью» (авт. – Э. Динер), опросник «Якоря карьеры» (авт. – Э. Шейн, модиф. – С.А. Богомаз). Для определения особенностей субъективного оценивания молодежью городской среды с точки зрения реализуемости в ее рамках базисных ценностей была выбрана методика «Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей» (далее – методика СОРБЦ, авт. – С.А. Богомаз). Полученные в ходе исследования данные были обработаны с помощью методов описательной статистики и корреляционного анализа (r-коэффициент корреляции Ч. Спирмена). Основные расчеты были произведены с помощью пакета программ Statistica 7.0.

В ходе исследования было установлено, что студенты, магистранты и аспиранты ЛфСибГТУ на уровне немного выше среднего оценивают город, в котором они проживают (индекс по методике СОРБЦ = 4,8±1,03). Это свидетельствует о том, что, с их точки зрения, в Лесосибирске созданы достаточно благоприятные условия для жизни, работы, дальнейшего развития и отдыха. Условия в этом городе в большей степени способствуют реализации таких базисных ценностей как «любить и быть любимым» (5,8±1,4), «иметь благополучную семью» (5,75±1,43), «быть примером для других» (5,38± 1,42), «самоутвердиться в жизни» (5,35±1,5), «быть справедливым» (5,25±1,45). Менее всего городская среда благоприятна для удовлетворения следующих потребностей: «быть материально обеспеченным» (3,87±1,83), «стать известным и знаменитым» (3,95±1,6).

Для получения дополнительной информации об особенностях оценивания городской среды с точки зрения степени реализуемости в ее контексте базисных ценностей технически-ориентированными молодыми людьми, проживающими в г. Лесосибирске, был проведен корреляционный анализ. В ходе анализа основной акцент был сделан на рассмотрении взаимосвязей между показателями методики СОРБЦ и отдельными параметрами личностного потенциала.

В отношении основных шкал опросника самоорганизации деятельности были выделены следующие достоверные взаимосвязи: «быть примером для других» и шкала «Планомерность» (r=0,46 при p=0,000), «быть примером для других» и суммарное значение (r=0,49 при p=0,000), «иметь благополучную семью» и шкала «Целеустремленность» (r=0,38 при p=0,003), «все знать о мире» и шкала «Самоорганизация» (r=0,47 при p=0,000). Полученные факты свидетельствуют о следующем. Если молодые люди, изучающие специальности технического профиля, характеризуются высокой склонностью к организации деятельности, к постановке целей и построению планов их достижения, то они в большей степени склонны к оцениванию города, в котором они проживают, как места, где можно стать примером для других людей. Юноши и девушки, которые обладают навыками постановки целей, проявляют упорство и настойчивость в процессе их достижения, а также активно работают над разрешением трудностей, возникающих при осуществлении деятельности, как правило, считают, что в Лесосибирске можно создать семью, отношения в которой будут основаны на любви, доверии и открытости. Кроме того, убежденность молодых людей в том, что в городе, где они живут, можно многое узнать о мире, способствует тому, что они становятся более организованными при планировании собственных дел и могут использовать для этого вспомогательные средства (ежедневники, планнинги, бюджетирование времени и т.д.).

Шкала «Самовыражение» методики «Самодетерминация личности» коррелирует с потребностью «все знать о мире» (r=0,33 при p=0,01) и суммарным значением по методике СОРБЦ (r=0,33 при p=0,009). Это свидетельствует о том, что технически-ориентированные юноши и девушки, которые уверены, что в Лесосибирске созданы благоприятные условия для жизни, а также что этот город предоставляет возможность многое узнать о мире, отличаются переживанием того, что в их жизни их желания и стремления становятся реальными. Кроме того, они, как правило, уже нашли такие сферы жизнедеятельности, в которых они могут проявить собственный потенциал. Базисная ценность «быть уважаемым» имеет прямо пропорциональные взаимосвязи со шкалой «Аутентичность» (r=0,36 при p=0,005) и индексом самодетерминации (r=0,41 при p=0,001). В связи с этим молодые люди, которые считают, что в Лесосибирске можно стать уважаемым человеком, стремятся в ходе общения и деятельности оставаться максимально естественными, а также склонны самостоятельно определять направление дальнейшего развития, опираясь на собственные внутренние принципы.

Шкала «Самокопание» методики дифференциальной диагностики рефлексивности отрицательно взаимосвязана с потребностью «быть материально обеспеченным» (r= -0,34 при p=0,009). Данный факт позволяет утверждать о том, что если у технически-ориентированных молодых людей отмечается склонность к чрезмерному анализу прошедших событий и самообвинению в случае возникновения проблем и трудностей, то их убежденность в том, что в городе Лесосибирске можно стать материально обеспеченным человеком, не будет высокой.

Между шкалой «Ориентация на предпринимательство» опросника «Якоря карьеры» и потребностью «быть материально обеспеченным» отмечена прямо пропорциональная связь (r=0,33 при p=0,008). Следовательно, технически-ориентированные юноши и девушки, уверенные в том, что в этом городе можно достичь благоприятного состояния в материальном плане, в значительной степени стремятся к созданию собственного предприятия, к построению бизнеса. В процессе создания нового они готовы к риску и преодолению всех возможных препятствий. Базисная ценность «быть свободным» значимо коррелирует с показателями «Ориентация на служение» (r=0,47 при p=0,000) и «Ориентация на свободу для» (r=0,42 при p=0,000) по этой же методике. Это свидетельствует о том, что стремление технически-ориентированных молодых людей помогать другим людям и стать свободными для того, чтобы чего-либо достичь или что-то сделать, способствует тому, что они оценивают городскую среду как наполненную ресурсами для достижения свободы.

В отношении шкалы «Удовлетворенность жизнью» были обнаружены следующие достоверные взаимосвязи: «достичь успехов в профессии» (r=0,39 при p=0,002), «любить и быть любимым» (r=0,42 при p=0,000), «жить полной жизнью» (r=0,40 при p=0,001), «иметь благополучную семью» (r=0,44 при p=0,000). В связи с этим можно отметить, что если молодые люди, изучающие специальности технического профиля, ощущают удовлетворенность собственной жизнью, то они склонны оценивать город, в котором они проживают, как место, где можно стать успешным в профессии, полюбить и быть любимым, создать хорошую семью и жить полной жизнью.

Таким образом, можно отметить, что, с точки зрения технически-ориентированной молодежи, проживающей в Лесосибирске, в этом городе созданы благоприятные условия для поиска будущего спутника жизни, создания благополучной семьи и построения межличностных отношений, основанных на доброте, честности и справедливости. В меньшей степени городские условия способствуют получению признания во всем мире и достижению обеспеченности в материальном плане. Субъективная оценка технически-ориентированной молодежью социокультурных условий города с точки зрения реализуемости в его контексте базисных ценностей в значительной мере зависит от отдельных параметров личностного потенциала. В частности, молодые люди, изучающие специальности технического профиля, склонны к более позитивной оценке городской среды в том случае, если они обладают такими личностными качествами как целеустремленность, планомерность, склонность к самоорганизации деятельности, склонность к самодетерминации, удовлетворенность жизнью, а также если для них характерны карьерные ориентации на «предпринимательство», «служение людям» и «свободу для». Однако наличие некоторых личностных особенностей (склонности к самокопанию), напротив, может негативно влиять на представление технически-ориентированных юношей и девушек о возможностях города, в котором они проживают. Полученные результаты свидетельствуют о том, что существует взаимосвязь между субъективной оценкой человеком среды, в которой он проживает, и его личностными особенностями. Ведь, как отметил в свое время древнегреческий философ Эпиктет: «Обстоятельства не творят человека. Они просто раскрывают его самому себе» (Гриненко, 2005).

Литература

1. *Абрамова Ю.Г.* Психология среды: источники и направления развития // Вопросы психологии. - 1995. - №2. - С. 130-136.
2. *Гриненко Г.В.* История философии. – М.: Юрайт-Издат, 2005. – 685 с.
3. *Ишмухаметов Р.Р.* Психология среды как контекст проблемы самореализации личности // Успехи современного естествознания. - 2006. - №4. - С. 45.
4. *Левин К.* Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
5. *Личностный* потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
6. *Логинова И.О. П*сихология жизненного самоосуществления. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – 279 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИК МАРГИНАЛЬНОСТИ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ОСУЖДЕННЫМИ ЗА ЭКСТРЕМИЗМ

Э.И. Мещерякова, Е.П. Молчанова, А.А. Паршиков, А.В. Ларионова, Н.И. Влах
(Томск; Новокузнецк, Россия)

Введение в антропологическое исследование феномена преступления как маргинального акта жизнедеятельности, а также личности преступника как маргинальной, расширяет предметное поле классической антропологии и дополняет ее феноменологию, сосредоточивает внимание исследователя на сравнении различных социокультурных образов человека. Эту область знания С.П. Гурин (2000) определил как «маргинальную антропологию» [4, 9].

Для штудий XX века вообще показателен сдвиг интересов в сторону таких феноменов человеческого бытия, которые можно было бы назвать маргинальными. Этот сдвиг на рубеже XIX - XX веков свидетельствует о крахе попыток классической антропологии свести сущность человека к одному основному принципу и переходу к неклассическим представлениям о сложности и многообразии феноменов человеческого бытия и невыразимости (неуловимости, парадоксальности) природы человека. Психические феномены человеческого бытия, как на индивидуальном, так и на коллективном уровнях, являются предметом исследования в психологической антропологии, близкой к социальной психологии (Фрейд, Юнг) [28,33].

Маргинальная антропология обращается к пограничным феноменам, границе человеческого бытия, границам человеческого опыта. В современном научном дискурсе маргинальность (от лат. margo - граница, грань, край, marginalis - находящийся на краю) - это понятие, традиционно используемое в науке для анализа пограничного положения личности или группы по отношению к какой-либо социальной общности. Оно подчеркивает особый социальный статус (обычно - низкий), принадлежность к меньшинству, которое находится на границе или вне социальной структуры, ведет образ жизни и исповедует ценности, отличающиеся от общепринятой нормы. Понятие «маргинальность» имеет не только социальный контекст, но и онтологическое измерение, так как выражает способность находиться на краю, на границе социального бытия и человеческой реальности в целом, позиционироваться как крайнее, предельное положение или состояние. Таким образом, понятие «маргинальность» коррелирует с понятиями «граница» и «предел в смысле динамическом, то есть как выражение самого процесса перехода, пересечения границы или достижения и преодоления предела.

Понятие «маргинальность» в основном имеет негативную коннотацию, это нечто второстепенное, онтологически вторичное, так как обычно идет сравнение с нормой (социальной, антропологической, этической, медицинской), любое отклонение от которой воспринимается как нарушение, угроза, преступление [21]. Но существует и другая точка зрения, акцентирующая социальную, эвристическую и онтологическую ценность маргинальности, когда в понятие нормы вводятся элементы историчности-архаичности, множественности, онтологической плюралистичности. Эта позиция выражена в работах В.Тэрнера (1983) и М.Элиаде (1995), пишущих о возникновении нового только на границе, на периферии старых структур, о становление на изломе, при переходе через хаотическое состояние, когда меняются нормы и ценности [27, 31]. Для Р.Барта (1989) маргинальность выражает стремление к новому на пути отрицания всевозможных стереотипов и запретов, унифицирующих власть всеобщности над единичностью и уникальностью [2]. Известна бахтинская мысль о том, что новая практика исходят от слабых, маргиналов и отверженных [3]. С.П.Гурин (2000) выдвигает гипотезу о маргинальности как всеобщем онтологическом феномене, универсальном свойстве сложного внутреннего устройства человеческого бытия, нетривиальности его структуры и топологии, многомерности и нелинейности его онтологических и антропологических пространств и особом значении его динамических и энергетических характеристик [9].

Анализ патологии человеческого бытия в виде совершения преступления, которую несет в себе маргинальная личность (каковой является преступник), как специфического феномена, в маргинальной антропологии может осуществляться в двух направлениях. Во-первых - это пристальное рассмотрение преступления как феномена обыденного бытия, в глубине которого обнаруживается нетривиальное со-

держание, не схватываемое рациональным мышлением, а также проявляются древние архетипы и символы, просвечивают фундаментальные основания бытия, отражается сакральное начало. Во-вторых - в центре внимания оказывается специфический и даже уникальный неповторимый и необратимый опыт, который пережил осужденный в ситуации преступления [19]. Одним из принципов маргинальной антропологии можно считать последовательный поиск фундаментальных оснований человеческого поступка, обнаружение в преступлении как феномене человеческого бытия архаических элементов и структур, глубинных архетипов, магических и мистических систем, первичных телесных практик и экстатических трансов. Одно из доминирующих личностных свойств маргинала – негативная идентичность [8].

Рассмотрение проблемы негативной идентичности достаточно актуально, т.к. современный период характеризуется постоянным нарастанием национальных, этнических, социальных и политических проблема [12]. В современном российском обществе отмечается значительный уровень распространенности ксенофобии и национализма, экстремизма и терроризма [7, 10, 13]. Осуществление террористической деятельности – одна из форм экстремизма. При наличии значительного числа работ, посвященных экстремизму, в настоящее время отсутствует сложившееся понимание психологических механизмов этого явления, нет комплексного видения экстремизма во всем многообразии его проявлений. Более того, в полной мере не используется существующий психологический инструментарий для изучения и анализа этого явления.

Проблема негативной идентичности в социально-психологических исследованиях представлена в структуре проблемы ценностных представлений и относится к области социальной психологии [8]. Известно, что понятие идентичности возникло в психоанализе и было метафорическим перенесением некоторых процедур опознания и отождествления, появившихся в практике уголовного расследования. Формирование идентичности предполагает высокую степень субъективной интернализации человека с ценностями, традициями, обычаями и нормами реальной или виртуальной референтной группы. Идентичность переводит коды общепринятого поведения в плоскость индивидуального существования. Негативная идентичность как разновидность социальной идентичности характеризует личность и группы по принципу «против кого-то», «от противного» эксплуатируя образы враждебности, агрессивности, неприязни, ненависти, противостояния и противодействия. Этот процесс Эрик Эриксон (2006) назвал состоянием нескладывания (несклеивания) Я-концепции. Негативная, отрицательная идентичность упрощает многомерный мир личности до однолинейности, примитивизма и фанатизма, и для современного общества эти смыслообразования маргинальны, периферийны и экстраординарны, т.к. зачастую трансформируются в экстремизм и терроризм [32].

Общая методологическая база исследований феномена экстремизма разработана в исследованиях Ю.М. Антоняна с соавт. (2006) [1]. Анализ экстремизма как научной категории позволил сделать вывод, что сущностью экстремизма является осознанная деятельность, направленная на приближение результата крайними средствами, отличающимися от установленных норм и правил. В генезисе экстремизма ведущее место занимает личность экстремиста. Сложное сочетание идейно-риторических конструкций и индивидуальных психофизиологических качеств, составляющее мотивационную сферу личности экстремиста, выделяет его среди других категорий преступников. Генезис формирования личности экстремиста диаметрально противоположен нормальному сценарию социализации человека, где вершиной жизни является самореализация в творческом созидательном общественно полезном процессе. Личность человека, совершившего преступления экстремистской мотивации, с одной стороны, отражает в обобщенной форме наиболее существенные признаки личности преступника как таковой, с другой, имеет особенности личности, свойственные только экстремистам. Не зная их, невозможно оказывать им психологическую помощь в местах заключения, где сохраняется риск распространения идеологии экстремизма и, как следствие, риск участия в деятельности радикальных группировок после завершения срока заключения [23]. По отношению к осужденным за террористическую деятельность применимо понятие «криминальный экстремизм», когда при политическом, национальном, религиозном и других видах экстремизма используются криминальные способы и криминальные средства. Понятие «негативная идентичность», применяемое к таким экстремистам, условно, т.к. террорист в большинстве случаев формируется под воздействием определенных, замаскированных от социума, но существующих в реальности общественных установок, причем группа, их исповедующая, придает им положительный характер и смысл.

В рамках усилий по борьбе с таким маргинальным, преступным феноменом, как насильственный экстремизм. все больше внимания уделяется помощи психологов осужденным, находящимся в пенитенциарных учреждениях. Причинами этого является то, что, во-первых, места исправления могут пре-

вратиться в «безопасное прибежище», позволяющее террористам общаться между собой, сопоставлять различные тактические приемы и обмениваться ими, вербовать и радикализовать новых членов, даже руководить смертоносными операциями. Во-вторых, большинство заключенных экстремистов в конечном итоге будут освобождены, и, чтобы ограничить вероятность их возврата к терроризму после освобождения, крайне важно найти подходы, которые помогли бы им отойти от насильственной деятельности [25]. Но обстановка в тюрьме также создает возможности для перемен к лучшему, а тюрьма может послужить местом, позволяющим обратить вспять тенденцию насильственного радикализма. Заключенные находятся в контролируемой среде, где можно свести к минимуму отрицательные воздействия из их прошлой жизни, подтолкнувшие их к насильственному экстремизму. Вместо этого можно окружить заключенных лицами, подталкивающими их к переходу на более позитивный путь. Есть примеры, когда люди, попавшие в заключение экстремистами, прошли реабилитацию и затем вышли на свободу сторонниками борьбы с насильственными и экстремистскими течениями.

Признавая тот факт, что тюрьмы могут быть как инкубаторами насильственной экстремистской идеологии, так и учреждениями для исправления заключенных, в ряде стран были приняты программы, направленные на реабилитацию заключенных в пенитенциарных учреждениях. Целью этих программ является реабилитация насильственных экстремистов и их возврат в общество со сниженным риском рецидивизма. Одной из таких программ является проведенная авторами этой статьи программа психологического сопровождения отбывания наказания осужденных за террористическую и экстремистскую деятельность, базирующаяся на преодолении негативной идентичности осужденных, на нахождении эвристического трансцендентного начала в таком маргинальном акте жизнедеятельности, как преступление, смысловая опора на который станет затем одним из ресурсов психокоррекции.

В данной работе мы проверили предположение о том, что основной механизм подобной негативной идентификации (противостояние) обусловливает определенную негативистическую когнитивно-эмоциональную картину жизнедеятельности участников подобных групповых образований, усиливающуюся в ситуациях разоблачения, осуждения и необходимости смены установок. Из этого вытекала задача психокоррекционной работы в контексте психологического сопровождения осужденных за террористическую и экстремистскую деятельность – она была направлена на психодиагностику личностных детерминант негативной идентичности как мишеней психологического воздействия на осужденных в плане предотвращения рецидивов преступлений. При этом психологу нужно было путем психодиагностического исследования в феномене преступной маргинализации выявить экзистенциальную составляющую для перевода ее затем в доминанту психокоррекционной работы.

Выборку исследования представили 52 мужчины, осужденные за терроризм и экстремизм, находящиеся пенитенциарном учреждении ИК–4 УФСИН России по Томской области. Статьями Уголовного кодекса РФ, по которым были осуждены испытуемые - 205,206, 209 ч. 1 и 2, 210, 280, 282 ч. 1 и 2, содержанием которых были терроризм, экстремизм, захват заложника, создание вооруженной группы, публичные призывы к осуществлению экстремисткой деятельности, организация экстремистского сообщества. Средний возраст испытуемых составил ± 10 лет, средний срок лишения свободы – 25 ±15 лет. В национальности исследуемой группы преобладали русские (60,5 %). Остальные 39,5% составили грузины, аварцы, ингуши, азербайджанцы и татары. Преимущественный уровень образования исследуемой группы – средне-специальное и полное среднее. Большинство испытуемых явились впервые судимыми, 11 % из них судимы за другие преступления.

Рассмотрение личности осужденного за экстремизм через призму такой интегральной характеристики, как негативная идентичность, позволила выявить особенные черты, определить степень их типичности, а также прогнозировать появление позитивных установок в результате оказания психологической помощи. Обследование проводилось спустя полгода после прибытия осужденного в пенитенциарное учреждение для снятия эффекта дезадаптации, свойственного для каждого вновь прибывшего. Исследовались материалы по изучению личности и поведения - приговор, биография, характеристики и другие официальные документы, что позволяло составить первичное представление о социально – демографических, уголовно–правовых и психологических особенностях осужденного, условиях его семейного воспитания и трудовой деятельности [20].

Для проверки гипотезы и сопряжения психодиагностических и психокоррекционных данных с целью психокоррекции в психологическом сопровождении был использован комплекс номотетических

и идеографических методов, включающих м*ногофакторный опросник «Мини-мулът»,* методику «Пять предложений о себе», а также Автобиографический метод и эссе-самоописание «Мой персональный миф», которые реализуют гуманитарный подход в психодиагностике. Методика «Мой персональный миф» (Мещерякова, 2001) базируется на данных современной психологии, что простые на первый взгляд желания и поступки имеют в своем основании некие фундаментальные потребности человека, проявляющиеся через коллективное бессознательное в виде архетипических комплексов и мифологических структур [16-18]. Обычно эти выводы применяются для описания некоторых предельных состояний и критических жизненных ситуаций, таких, как болезнь, травматический опыт, пребывание на грани смерти, совершение преступления и т.п, но и данный подход можно распространить на весь жизненный мир современного человека, на все обыденные и привычные феномены [29-30]. Процедура написания текста персонального мифа осужденного и последующее деконструирование его вместе с психологом отвечали на вопрос распознавания осужденными своего Я как универсальной потребности самопонимания. Анализ проводился в анализе текста в следующих направлениях: 1) феноменологическом — как основном методе исследования опыта переживания, появляющегося в сознании, самой распространенной процедурой которого является исследование вербальных самоотчетов, самоописаний, которые ведут непосредственно к самим феноменам и помогают достичь понимания внутреннего мира человека. 2) психолингвистическом методе, позволяющем анализировать текст как многоуровневый и многоплановый личностный документ. Психолингвистический подход базировался на данных психологии, касающихся анализа вербальной проективной психодиагностической продукции [6,15].

Результаты психодиагностики показали, что для всех осужденных была характерна негативная идентичность, которая выражалась в состояниях субдепрессивного настроения, раздражительности, недовольстве собой и другими, озлобленности, грубости и агрессивности, напряжения, усталости, апатии, бесперспективности, страха, тоски, чувства неудовлетворенности и дискомфорта, отсутствии чувства вины, обиды за ситуацию обнаружения и разоблачения, своеобразия ценностей и этических норм, социальных установок, целей, поведения и мотивации, ограниченности контактов, закрытости в общении, ориентации на религиозные нормы (Мини-мульт: шкалы 2.4,6,7 – выше 70 Т, снижены показатели по 9 шкале до 45 Т). Результаты методики «Пять предложений о себе» указали на негативную личностную идентичность - состояние самонеприятия, пониженную самооценку (в то же время - с презентацией повышенной), преобладание отрицательной эмоциональности в отношении к себе и окружающим. Подтвердились данные о том, что в основе негативной идентичности лежит не сходство с референтной общностью, а различие, осознанное желание быть непохожим. Негативная идентификация — это преодоление своей ущербности, незащищенности, неуверенности, это длительная фиксация на состоянии противодействия, это разрушение способности к продуктивной работе, размывание чувства времени и нежелание строить планы на будущее. Негативная идентификация — это маргинальное состояние души, которая пытается, но пока не может обрести себя [8].

Представления о преступлении в парадигме маргинальной антропологии, данные прототипных исследований, наше понимание феномена негативной идентичности, а также реконструированный с помощью психолога персональный миф осужденного (Бергер, Лукман 1995), позволили выделить эмпирические критерии для кластеризации групп осужденных [5]. Этими критериями были: сущностные личностные признаки феномена экстремизма как наличие системы взглядов и близость к насилию, отношение к себе, к окружающим, к риску, к смерти, особенности эмоционально-когнитивной сферы, склонность к состояниям жертвенности и фанатазма [20, 22, 26]. В результате осужденные распределились по трем кластерам: ***террористы с мотивацией риска*** (искусственно подвергающие себя рискам) - 30 чел., террористы с психопатологией (садомазохизм, психопатологическая агрессия, маниакальный синдром, мания величия, потенциальные суицидники с депрессиями, наркоманы) -12 чел.; ***эксплуатируемые террористы - зомби (низкий интеллектуальный уровень, повышенная*** зависимость от окружающих, отсутствие имущества, примитивная вера в существование «того света») - 10 чел. В переживании своего преступления у представителей всех кластеров есть указания на трансцендентные аспекты совершения преступления, что коррелирует с выводами С.П.Гурина (2000) о преступлении как особом типе отношения с бытием, как иной тактике и стратегии человеческого бытия, как альтернативном способе его проживания человеком, высокой интенсивности, жизни под напряжением. Преступление - это риск, воля к самовластию, испытание удачи, везения, когда достигается экстаз, транс, прорыв в другие измерения бы-

тия. Преступник в момент совершения преступления чувствует себя всемогущим существом, сильным, дерзким, свободным, самовластным [9].

Психологи ИК–4 УФСИН России по Томской области разработали ряд психокоррекционных и тренинговых занятий, которые обобщены в методические рекомендации для практических психологов пенитенциарной системы, непосредственно работающих с данной группой осужденных. В основу программ положены вышеназванные эвристики маргинальности и совершения преступления. Комплексные цели предлагаемого тренинга – это изменение взаимоотношений с окружающими и самим собой, стабилизация пониженной внутренней самооценки и предъявляемой повышенной, обращение к своим личностным ресурсам. Предлагаемый тренинг не ставит своей целью глубокое изменение личности, но дает осужденному возможность самостоятельного изучения и изменения самого себя и своей жизни. Тренинг состоит из трех блоков: 1) Работа с индивидуально-психологическими свойствами человека (соматическими, темпераментологическими, характерологическими, интеллектуальными). 2) С социально – психологическими свойствами (роли в группе, в коллективе и в социально-исторической общности). 3) С экзистенциальными механизмами самосознания, данные о которых получены из конструирования персонального мифа осужденного. Этот блок составлен по прототипным работам с клиентами Ф.Е.Василюка, Н.Ф.Калиной, А.Лэнгле [6,11,14, 24].

В результате проведения психодиагностической и психокоррекционной работы выявлено, что большинство осужденных за экстремизм (кластер с мотивацией риска) остро нуждаются в духовном самоопределении, что обусловливает депривацию в социуме, мифологизацию, арахаизацию и архетипизацию, иррационализацию подсознательных структур психики и выход за пределы своего Я, трансцендентирование. Обнаружена индивидуально-типологическая обусловленность персонального мифа, позволяющая проникнуть за феноменологический фасад переживаний осужденного. Стратегия тренинговой работы подчинялась экзистенциальной логике, согласно которой наиболее важной является попытка охарактеризовать природу восприятия личностью своего мира и самой себя в контексте переживаний целостного бытия-личности-в мире. Психолог в процессе тренинга помогал осужденному исследовать свои способы пребывания в мире, пересмотреть конструкты «Я-Мир». Трансформация понимания своего Я-образа осужденным явилась психологическим критерием оценки эффективности психокоррекционной работы.

Литература

1. *Антонян Ю.М.* Терроризм: криминологическое и уголовно-правовое исследование. М., 2006.
2. *Барт Р.* Избранные работы.— М.: Прогресс, 1989.— 616 с.
3. *Бахтин М.М.* К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984—1985.— М., 1986.
4. *Белик А.А.* Психологическая антропология: некоторые итоги развития // Этнологическая наука за рубежом: проблемы, поиски, решения. - М., 1991. - С. 24-50.
5. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. М.: Медиум, 1995, 323 с.
6. *Василюк Ф.Е.* Семиотика психотерапевтической ситуации и психотехника понимания. – Моск. психотерап. журн., 1996, № 4, с. 48-68.
7. *Вехов, Иван Васильевич.* Экстремизм в современной России: механизм воспроизводства и меры социального контроля: Автореф. канд. социол. наук: Санкт- Петербург.2011. 26 с.
8. *Гудков Л.* Негативная идентичность. Статьи 1997-2002 гг. – М.: Новое литературное обозрение, «ВЦИОМ-А». 4004. 816 с. С. 264-269.
9. *Гурин С.П.* Маргинальная антропология. http://anthropology.ru/ru/texts/gurin/marigin_02.html, 2000.
10. *Емельянов В.П.* Терроризм и преступления с признаками терроризирования. М., 2000.
11. *Калина Н.Ф.* Основы психотерапии.- М.: “Рефл-бук”; К.:”Ваклер”, 1997.- 272 с.
12. *Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В., Загоруйко Е.Н.* Идентичность в норме и патологии // Новосибирск, НГПУ, 2000.- 256 с.
13. *Красиков В.И.* Экстрим: Междисциплинарное философское исследование причин, форм и паттернов экстремистского сознания. – М.: Водолей Publishers, 2006. - 496 с.
14. *Ленгле А.* Эмоции и экзистенция. Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр , 2011.- 332 с.
15. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности.. - М.: Смысл, 2007. - 511 с.
16. *Мещерякова Э.И.* Персональный миф в психологическом консультировании // Сибирский психологический журнал. - Томск, 2001. - № 14. - С. 58-65.
17. *Мещерякова Э.И.* Текст в практике психологического консультирования // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. - Томск, 2001. - № 3. - С. 99-102.
18. *Мещерякова Э.И.* Трансформация персонального мифа как критерий эффективности психологического консультирования // Профориентация и психология: Материалы региональной конференции (28-29 мая 2001 г.). - Томск, 2001. - С. 47-53.

19. *Минюшев Ф.И.* Социальная антропология. - М., 1997.
20. *Ольшанский Д. В.* Психология терроризма. Издательство: Питер.- 2002. 288 с.
21. *Поляков В.И.* Маргинальная личность // Современная западная социология. - М., 1990.
22. *Пукинска О.В.* «Триада риска» как проявление внутриличностного конфликта// Психологический журнал. 2008. том 29. № 5. с. 63-72.
23. *Рабочая* книга пенитенциарного психолога – М., 1998-136 с.]
24. *С собой* и без себя. Практика экзистенциально-аналитической психотерапии.: Сб. статей.- М.: Генезис, 2012.- 279 с.
25. *Тард Г.* Мнение и толпа // Психология толп. - М., 1998; Революционный невроз. - М., 1998.
26. *Тесля С.Н.* Мифологичность повседневности // Философия и миф сегодня. - Саратов, 1998. - С. 43-46.
27. *Тэрнер В.* Символ и ритуал. - М., 1983.
28. *Фрейд З.* Психология масс и анализ человеческого Я // Преступная толпа. - М., 1998.
29. *Хиллман Дж.* Архетипическая психология.- СПб : БСК, 1996.- 157 с.
30. *Чудова Н.В.* Мифологическая составляющая образа Я. Психол. журн., 1999, т.20, № 5, с. 45- 50.
31. *Элиаде М.* Аспекты мифа. - М., 1995.
32. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. – М.: Флинта, 2006. 352 с.
33. *Юнг К.Г.* Тэвистокские лекции. Аналитическая психология: ее теория и практика. Киев: СИНТО, 1995.- 236 с.

ДИАГНОСТИКА ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ К ПСИХОЛОГАМ

А.В. Москаева (Томск, Россия)

В век инновационных преобразований человеческие ресурсы становятся необходимыми условиями для успешного функционирования в обществе. Интерес к психологии повышается, так как именно она может дать ответы на вопросы о том, как преумножить эти ресурсы и как правильно с ними работать. Однако существуют и мифы о психологии, формирующиеся под влиянием стремительно развивающихся парапсихологических направлений и повсеместным распространением популярной психологической литературы. На настоящий момент психологическое просвещение в нашей стране не сформировалось до конца и плохо функционирует, что влечет за собой искаженное представление и двойственное или негативное отношение у людей к психологии и психологам в частности (Л.Ф. Чупров, О.И. Мотков, И.А. Егорова).

В данном исследовании была предпринята попытка анализа отношения к профессии психолога. Говоря об отношении, мы подразумеваем понятие психологического отношения, так как именно оно пронизывает все человеческие взаимодействия. Понятие психологического отношения имеет различные трактовки. В рамках нашего исследования более корректным будет использование более широкой формулировки этого понятия, данной В.Н. Мясищевым. Психологическое отношение он понимает как «внутреннюю сторону связи человека с действительностью, содержательно характеризующую личность как активного субъекта с его избирательным характером внутренних переживаний и внешних действий, направленных на различные стороны объективной действительности» [2,с. 24].

Для выделения содержательных аспектов диагностики, мы обращаемся к выделенным Б.Ф. Ломовым измерениям отношений: модальность, интенсивность, широта, степень устойчивости [1, с. 332-333]. Их отражение мы находим в когнитивном, эмоциональном и мотивационно-поведенческом компоненте отношения к психологии.

Диагностика включала в себя анонимное заполнение анкеты студентами непсихологических специальностей. В данной анкете содержались вопросы относительно выделенных ранее компонентов: когнитивный компонент (знания о работе психолога), эмоциональный (выражение значимости профессии), мотивационно-поведенческий (опыт посещения психолога, с какими проблемами могли бы обратиться).

Обработка результатов осуществлялась вручную. Ответы были разделены на категории, каждая из которых оценивалась баллами.

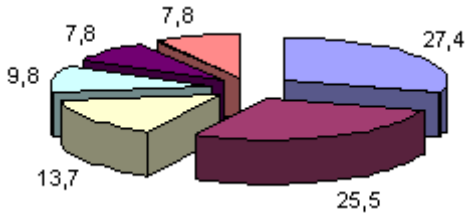
Выборку составили студенты непсихологических специальностей (n=51) университетов города Томска в возрасте 18-23 лет.

Полученные результаты анализируют отношение к психологам по компонентам представленным выше.

Когнитивный компонент (рис.1), включающий в себя знания о профессии психолога показывает следующие результаты: 27, 4 % не имеют ни малейшего представления о работе психолога; 25, 5 % считают, что психолог оказывает помощь, это может быть как помощь психически больным, так и помощь в нахождении выхода из сложной ситуации; 13,7 % считают, что работа психолога заключается в общении, беседе, выслушивании клиента, примерно как «второй друг»; 9,8 % отмечают, что работа психолога заключается в том, чтобы какими-либо методами натолкнуть клиента на самостоятельное решение проблемы, еще не менее важным моментом здесь является то, что отмечается активность клиента и выход самого психолога за рамки стериотипизированных представлений; 7, 8 % отмечают, что психологи работают с людьми, тет-а-тет, наедине и прочее; 7,8 % считают, что психологи решают проблемы и дают советы.

В эмоциональный компонент мы включили субъективную и общественную значимость данной профессии, так как именно эмоции в контексте психологического отношения выражают себя через ценности. В данном контексте были получены следующие результаты: 80,3 % отвечают, что профессия психолога значима, лишь 19,7 % посчитали профессию психолога не значимой. Субъективная значимость выражалась, например, в таких ответах как «помогает решить личные проблемы», общественная же представля-

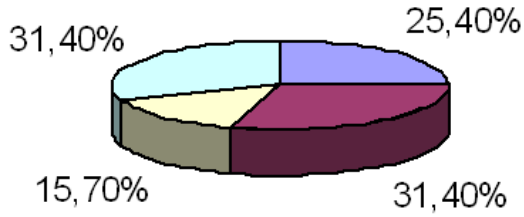
лась в вариациях следующего ответа: «в современном мире происходит пугающее количество страшных вещей, обществу нужна помощь и поддержка».



Когнитивный компонент:
знание о профессии психолога
27, 4 % не имеют представления о работе психолога;
25, 5 % психолог оказывает помощь;
13,7 % общение, беседа, выслушивание клиента, как «второй друг»;
9,8 % натолкнуть клиента на самостоятельное решение проблемы;
7, 8 % работают с людьми, тет-а-тет, наедине и прочее;
7,8 % решают проблемы и дают советы.

Рис. 1

Мотивационно-поведенческий компонент включает в себя опыт посещения психолога (имеется или нет, если нет, то хотели бы пойти) и описание проблем, с которыми могли бы обратиться люди. Только 7,8% опрошенных обращались к психологу. В то же время как 47,1 %, не имеющих опыта посещения психолога, обратились бы к нему, а 52, 9 % отказались бы от посещения психолога. Причины отказа указывались различные, начиная от: «лучше поговорю с друзьями», до «мои проблемы никто не поймет».



Мотивационно-поведенческий компонент:
С какими бы проблемами обратились
31,4% вопросы, связанные со смыслом жизни и духовностью;
31,4% вопросы, касающиеся личной жизни;
25,4% трудности в семье;
15,7% проблемы на работе.

Рис. 2

Данные полученные относительно проблем, с которыми молодые люди обратились бы к психологу, несколько удивили (рис.2): 31,4 % обсудили бы вопросы, связанные со смыслом жизни и духовностью (что возможно объясняется возрастом респондентов и настоящей ситуацией в обществе, когда переживания по поводу личной жизни сменяются мыслями о самореализации и прочем); 31,4 % посетили бы психолога в связи с вопросами, связанными с личной жизнью; 25,4 % поговорили бы с психологом о трудностях в семье; 15,7 % хотели бы решить проблемы на работе.

Резюмируя полученные данные можно сделать следующие выводы. Большинство молодых людей не имеют представления о работе психолога. Гораздо меньшее количество людей верно полагают, что работа психолога заключается в том, чтобы «натолкнуть клиента на самостоятельное решение проблемы». Оставшиеся респонденты либо не имеют конкретных представлений, либо мыслят стереотипами вроде «психолог сам решает проблемы клиента», «психолог – тот, кто дает советы».

Большинство респондентов признают значимость данной профессии в современном мире, кроме того считают ее более личностно значимой, чем общественно значимой профессией.

И последним, но не менее важным полученным результатом является то, что примерно каждый второй обратился бы к психологу с вопросами личной жизни, смысла жизни, самореализации и духовности, но реальный опыт работы с психологом имеют единицы.

Данная работа показывает необходимость психологического просвещения для успешного функционирования общества в целом и формирования адекватного представления о психологии.

Литература

1. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

2. *Мясищев В.Н.* Психология отношений // Вступительная статья Бодалева / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 356 с.

ОПЫТ ПСИХОИСТОРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МОДЕЛИ HOMO OECONOMICUS В РАБОТАХ А. СМИТА

В.Н. Мунгалов (Иркутск, Россия)

Создание любой экономической теории, так или иначе, опирается на образ человека, имеющийся в уме ее создателя. Именно это описание человека позволяет автору теории обосновывать и иллюстрировать логику своего размышления. Мы исходим из предположения, что появление такого образа имеет свои корни в социальных, культурных и политических процессах того времени в обществе. Так же предполагается, что модель человека экономического в рамках экономической науки возникает как результат осознания существующих процессов и придает своеобразную легитимность для моделей экономического поведения характерных для данного сообщества.

Таким образом, целью данной статьи является проследить причины возникновения именно такой модели человека экономического в работах А.Смита.

Под моделью мы понимаем обобщенный образ какой-либо реальности, взятый в контексте значимых для проводимого анализа шкал оценки. Модель – это всегда упрощение реальности. Понятие «Модель Homo Oeconomicus» предполагает, что в качестве направления анализа человека мы выбираем экономические аспекты поведения человека. Следует подчеркнуть, что человек рассматривается в контексте шкал оценки относящихся к его особенностям экономического поведения. Но поведение человека не исчерпывается только сферой экономики.

Основателем психоистории можно считать Ллойда де Моза. Он определил психоисторию как науку о моделях исторической мотивации, которая базируется на антихолистической философии методологического индивидуализма. Философия методологического индивидуализма предполагает что групповые процессы могут объясняться психологическими законами, управляющими мотивацией и поведением людей, а также чертами текущей исторической ситуации, представляющая собой следствие предыдущих мотивационных действий [2].

Как отмечает В.С. Автономов, далеко не всегда рабочая модель человека излагается экономистами-теоретиками в явном виде. Но, так или иначе, она всегда есть. Для экономической теории как обобщенного отражения многообразных явлений хозяйственной жизни просто необходима упрощенная, схематичная модель человека[1].

А.Смит – экономист Великобритании, является одним из основоположников современной экономической теории. Работал преимущественно во второй половине XVIII в. Он изложил логичную систему, которая объяснила работу свободного рынка на базе внутренних экономических механизмов, а не внешнего политического управления. Этот подход до сих пор является основой экономического образования. Работы Смита были наиболее влиятельны в Англии и Франции. А.Смит стал первым экономистом, положившим определенное представление о человеческой природе в основу целостной теоретической системы.

В.С. Автономов отмечает, что Адам Смит в самом начале «Богатства народов» пишет о двух свойствах человека, налагающих отпечаток на все виды его хозяйственной деятельности. Первое из них – склонность к обмену, другое - собственный интерес, эгоизм, постоянное и неисчезающее стремление улучшить свое положение. Смит высказывал идею связи этих свойств. Обмен возникает в результате невозможности получить даром нужные предметы у эгоистичного по своей природе соплеменника. В соответствии со своими способностями и стремлением улучшить свое положение в обществе формируется система разделения труда. Эгоистические модели поведения через систему обмена способствуют накоплению общественного блага. Это происходит, несмотря на различия в интересах купцов и промышленников и интересы рабочих и землевладельцев. Для объяснения этих процессов Смит вводит метафору «невидимой руки рынка», которая объединяет в итоге разрозненно действующих эгоистов в упорядоченную систему, обеспечивающую общее благо [1]. Также в работах Адама Смита можно встретить понятие неравноценного обмена, на котором и строится благосостояние человека.

Для исследователя осуществляющего психоисторический анализ необходимо определить не только содержание идей, но и воссоздать общий культурный контекст, в котором рождались эти идеи. Для вос-

создания такого контекста необходимо ответить на вопрос: почему экономист такого масштаба как Адам Смит появился в Великобритании и именно в это время? Ответ на него лежит на поверхности: причина в том, что экономическая система Великобритании и наука в XXVIII веке были наиболее развиты в сравнении с другими государствами.

Итак, что представляет Великобритания этого времени? В XVIII веке страна внесла большой вклад в литературу, искусство и науку. Это государство с колониями по всему миру: Европа, Азия, Африка, Северная и Южная Америка, Австралия и Океания. Именно благодаря колониальной политике через экономическую эксплуатацию природных богатств, труда аборигенов в пользу метрополии и строится благосостояние метрополии с которой и в настоящий момент ассоциируется Великобритания. Наличие колоний и стимулировало рост экономики метрополии через перекачку материальных благ в центр, используя для этого неравноценный обмен.

Приписывание эгоистических тенденций всем людям во всех видах хозяйственной деятельности Адамом Смитом отражает реальные мотивационные ориентиры английского общества того времени. Однако, даже в колониях большая часть населения следовала иным ценностным ориентациям. Да и само существование неравноценного обмена возможно только в условиях различий в ценностных ориентациях участников. Так для одной стороны главным становится обладание каким-либо материальным благом, а для другой важнее проявление своих социальных качеств. В данной ситуации А.Смит до некоторой степени оправдывает модели поведения своих соотечественников и пытается обосновать различия в ценностных ориентациях основной массы английского общества с ценностными ориентациями жителей колонии. Идея превосходства английского образа жизни связывается с идеей просвещенных и непросвещенных народов возникшей в культурном поле Европы в конце XVII - начале XVIII.

Если же мы обратимся к истории Британии в XVI века, эгоистические ориентации населения никаким образом не проявляют себя значительнее чем в других регионах. В чем причина появления этих черт? И каков механизм этой психологической трансформации населения Англии? Посмотрим пристальнее на XVII век в истории Великобритании.

В 1603 году королевства Англии, Шотландии и Ирландии были объединены в личную унию. В середине XVII века все три королевства были вовлечены в серию военных конфликтов (включая гражданскую войну), которые привели к временной отмене монархии и краткому установлению унитарного государства Английская республика. Позже монархия была восстановлена как конституционная монархия с парламентарной системой. Во время этого периода, особенно в Англии, шло развитие морской мощи (и интерес к географическим открытиям) привел к присоединению и заселению колоний, в основном в Северной Америке.

То есть причиной возникновения Британской Империи с большим количеством колоний является развития флота. В свою очередь развитие флота было необходимо Британии для возможности осуществления торговой деятельности и островным положением государства. Основа экономики Британии в XVI веке – животноводство, производство шерсти и сукна. Именно с этим товаром они изначально выходили на рынок. Фактически особого экономического богатства на этих ресурсах нажить не получается. Климат мягкий, обычны дожди и пасмурное небо. Среди психологических особенностей британцев можно указать сознание своей исключительности в сравнении с другими народами. Подобное сознание возникает практически у всех народов живущих в труднодоступных районах: горы, острова и пр.

А теперь представьте себе ситуацию, когда британцы приезжают в другую часть света на своих кораблях. Аборигенные народы впервые видят таких людей, прибывших на «больших лодках». Конечно же им оказывается почет (особенно если они узнают о силе оружия прибывших и (или) о том, что они подданные далекого неизвестного королевства) и обычный британец оказывается гостем во дворцах индийских царей, или вождей индейских племен. Теперь происходит актуализация своей исключительности и дополняется чувством превосходства.

Однако, когда британец входит во дворец индийского царя, он видит красиво убранные здания, тонкие ткани, множество красивых вещей, драгоценные камни, обилие солнца, богатство цвета и пр. В данной ситуации кажется весьма логичным, когда британец, воспитанный в иной культурной и предметной среде находится в состоянии когнитивного диссонанса. С одной стороны они приехали, а значит на их стороне технологическое превосходство. С другой стороны аборигены фактически живут лучше, чем их соотечественники. Так зарождается семя зависти, алчности, эгоизма в их умах. И когда они идут у него на

поводу и захватывают богатства аборигенов или выменивают у них золото на безделушки, а затем возвращаются домой, то в глазах соплеменников они становятся удачливыми добытчиками, героями и богачами.

Из явлений колониализма можно объяснить причины перехода от традиционных ценностей феодального уклада с разделениями по сословиям, общинам и четкому разделению внутрисемейных функций к идеям феминизма, равноправия людей вне зависимости от происхождения в европейской культуре. Необходимость противопоставления колонистами себя по отношению к местному населению с их традиционным укладом вырастает из страха раствориться инокультурной среде. При встрече различных культур становятся актуальными вопросы маргинализации некоторой части населения. То есть постепенная утрата не только ценностных ориентиров своей культуры, но и любых других. Можно считать колониальность источником для формирования поведения, разрушающего устои традиционного общества.

Из представленной логики рассуждения можно сделать несколько выводов:

Возникновение модели человека экономического в рамках экономической теории А.Смита опирается на культурный, социальный, экономический и политический контекст событий происходивших в XVII-XVIII в Великобритании.

Появление этой модели является результатом осознания существующих экономических процессов и придает своеобразную легитимность для моделей экономического поведения характерных для данного сообщества в конкретный исторический период.

Экономическое развитие в рамках модели предложенной Адамом Смитом предполагает существование в рамках государственного устройства наличие колоний и метрополии.

Психологической основой существования возможности неравноценного обмена станут различия в ценностных ориентациях колонистов и аборигенов.

Колонии становятся источником для метрополии, как дешевой рабочей силы, так и предметов. Одновременно колониальность способствует разрушению устоев традиционного общества ввиду рисков маргинализации колонистов. Причем даже при таком положении вещей эти люди у соотечественников получают статус героев.

Литература

1. *Автономов В.С.* Человек в зеркале экономической теории: (очерк истории западной экономической жизни)/ Ин-т мировой экономики и междунар. отношений. РАН./ В.С. Автономов– М.: Наука, 1993. - 176 с.

2. *Де Моз, Л.* Психоистория. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.

НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЕ НАПРЯЖЕНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА

А.А. Насирпур (Бийск, Россия)

Гармоничное развитие человека позволяет сохранить его здоровье, адаптивные способности, создает возможности для полноценного личностного роста. Создание условий для гармоничного развития личности должно начинаться уже с раннего детства. Особое внимание в современном обществе в этом вопросе уделяется дошкольному периоду. Дошкольный возраст - очень важный этап в жизни человека. В этот период происходит функциональное совершенствование головного мозга, нервной системы, основных органов и систем организма. Нарушение режима, непосильные для данного возраста нагрузки, чрезмерные требования со стороны взрослых, стрессовые ситуации, соматические заболевание могут привести к нервно-психическому напряжению и нарушить естественное и гармоничное развитие.

Нервно-психическое напряжение – это психофизиологическое состояние человека. Понятие психического состояния отражено во многих исследованиях. Выделяют несколько видов напряженности: операциональную и эмоциональную, торпидную, импульсивную и генерализованную, психическую и физическую. Если психическая напряженность обусловлена высоким темпом сенсорной или интеллектуальной деятельности, говорят об операциональной напряженности, а если психическое напряжение возникает вследствие фрустрации - об эмоциональной напряженности. И та, и другая характеризуются повышенным уровнем активации (возбуждения). Кроме того, зачастую эти виды психической напряженности сопутствуют друг другу, так что разделить их и выделить в чистом виде бывает трудно (Ильин, 2005).

В психологии термин «напряжение» в основном использовался в работах, посвященных изучению психической напряженности, а также состояний нервно-психического напряжения. Общим для них является рассмотрение напряжения как стресс-реакции в контексте адаптации к различным экстремальным, трудным условиям. С точки зрения Т.А. Немчина, «состояние нервно-психического напряжения является весьма сложным клинико-психологическим феноменом, представляющим собой одно из основных звеньев в общем адаптационном процессе».

По мнению учёных, дошкольный возраст относится к так называемым критическим периодам в жизни ребёнка. Причин для этого много. Так, академик Ю.Е. Вельтищев связывает это с тем, что в данном возрастном периоде происходит нарастание силы и подвижности нервных процессов, формирование высшей нервной деятельности. Нервные процессы отличаются быстрой истощаемостью, поэтому эмоциональные перегрузки сопряжены с увеличением частоты пограничных состояний и невротических реакций.

Неслучайно именно в этом возрасте родители и педагоги нередко сталкиваются с таким проявлениями в поведении детей, как частая смена настроения, повышенная раздражительность, плаксивость, быстрая утомляемость. Детям трудно выйти из состояния напряжения, расслабиться, так как они не предвидят исход ситуации, поэтому они зависимы от окружающей среды и от взрослых. На базе «Центра детского творчества №4», г. Бийска было проведено исследование по выявлению нервно-психического напряжения у детей дошкольного возраста. В исследовании прияли участие тридцать детей, посещающих «Школу раннего развития». Были подобраны методики: «Красивый рисунок», тест Люшера. Также использовался метод экспертной оценки.

Анализ полученных данных показал следующее: ранжирование позволило выделить группу из 10 детей (33% испытуемых), у которых эксперты определили повышенный уровень нервно-психического напряжения. По результатам методики теста Люшера, у 27 детей дошкольного возраста из 30 были выявлены признаки нервно-психического напряжения. К ним можно отнести наличие тревог - основные цвета поставлены на последние три места (6,7 и 8), а так же расположение дополнительных цветов на первых трех местах. По результатам методики «Красивый рисунок» у 87% детей дошкольного возраста из 30 были выявлены признаки нервно-психического напряжения. К ним можно отнести наличие красного, фиолетового и черного цветов, сильный нажим карандаша или нажим сильно варьирует, множественные штриховые линии, содержание рисунка, где изображены агрессивные или тревожные образы.

Важно вовремя увидеть признаки нервно-психического напряжения у детей, определить источники угроз психологической безопасности детей, по возможности - блокировать стрессовые факторы или ослабить степень их разрушающего воздействия при помощи специальных приемов и технологий.

Деятельность дошкольного учреждения по обеспечению сохранности физического и психического здоровья детей раннего возраста - это: лечебно-профилактическая работа; обеспечение психологической безопасности личности ребёнка; оздоровительная направленность образовательного процесса; социально-педагогическая и психологическая поддержка детей из проблемных семей.

Лечебно-профилактическая работа включает организацию физиолечения, массаж, фитотерапии, витаминотерапии, лекарственной терапии, закаливания, сна, лечебного и диетического питания; тщательный уход за детьми и воспитание у них привычек здорового образа жизни.

Психологическую безопасность личности ребенка обеспечивает многовариантный режим комфортной для малыша жизнедеятельности, строгое дозирование интеллектуальных и физических нагрузок.

Под оздоровительной направленностью образовательного процесса подразумевается система мер, не травмирующих нервную систему ребёнка во время образовательных занятий.

Адаптивная модель организации педагогического и образовательного процессов предусматривает введение элементов семейного воспитания в практику работы дошкольного учреждения, а также наличие дифференцированных и индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения развития самых маленьких воспитанников.

Учеными давно доказано, что лучшим средством для снятия нервного напряжения является физическая нагрузка. Использовать движения в качестве противовеса отрицательным эмоциям рекомендовала, например, Н.П. Бехтерева. Известный русский физиолог И.П. Павлов говорил о том, что любая физическая деятельность дарит мышечную радость, создавая устойчивое настроение.

Вред недостаточной двигательной нагрузки давно известен. Но не менее опасно пренебрежение такими важными компонентами здорового образа жизни как сон, питание, закаливание.

Значение правильно организованного сна для гигиены нервной системы ребенка переоценить невозможно. Еще И.П. Павловым было доказано, что во время сна восстанавливается физиологическое равновесие в организме. Причем такое восстановление не может быть достигнуто другими средствами и способами.

В профилактике нервно-психического напряжения детей не следует сбрасывать со счета питание. Необходимо уяснить, что важен не только должный набор продуктов, обеспечивающий нормальные рост и развитие ребенка, но и сама организация питания. Прием пищи разумно проводить как большую релаксационную паузу.

Эффективно воздействуют на психическое состояние детей, снимая напряжение и стресс, водные закаливающие процедуры. Но для достижения должного результата должны быть созданы соответствующие условия, при которых ребенок становится субъектом этой деятельности.

В последние годы все большее значение в профилактике стресса придается обучению человека психосаморегуляции состояния. Исследования подтверждают, что дети гораздо быстрее и с большим эффектом научаются приемам аутогенной тренировки, нежели взрослые. Это обусловлено, прежде всего, тем, что у детей живое воображение, которое помогает им быстро и легко войти в нужный образ.

Использование упражнений по психосаморегуляции состояния дает возможность наполнить традиционную систему физкультурно-оздоровительной работы в образовательном учреждении новым смыслом и содержанием и создать технологию, которую мы могли бы смело назвать не только здоровьесберегающей, но и формирующей у детей позиции созидателя и разумного поведении в отношении своего физического и психического здоровья.

Таким образом, все вышеперечисленные основные средства профилактики нервно-психического напряжения детей являются структурными компонентами среды жизнедеятельности ребенка, а также системы физического воспитания детей в детском учреждении.

Литература

1. *Александров, А.А.* Психотерапия [Текст] : учебное пособие / А.А. Александров. – СПб.: Питер, 2004. - 480 с. — (Серия «Национальная медицинская библиотека»).

2. *Довгая Н.А.* «Эмоциональное развитие дошкольников в связи с особенностями семейной ситуации» 19.00.13 психология развития, акмеология: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. Спб., 2012.

3. *Захаров, А. И.* Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез [электронный вариант] / А. И Захаров.

4. *Мещеряков, Б.Г., Зинченко В. П.* Большой психологический словарь [Текст] / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: Олма-пресс, 2004 – 639с.

5. *Немчин, Т.А.* Состояния нервно-психического напряжения [Текст] / Т. А. Немчин. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. 167с.

ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ – ПРОЕКТ «КЛУБНЫЙ ДОМ»

К.А. Натарова (Новосибирск, Россия)

Клубный дом (Клуб для душевнобольных) – психологическая и психотерапевтическая, гуманитарная и социальная реабилитационная программа для людей с проблемами психического здоровья и их родственников, которая позволяет им решать психологические и социальные проблемы, ставить и достигать профессиональные цели, снижает степень психиатрической стигматизации. Клуб для душевнобольных – одна их наиболее эффективных моделей социальной реабилитации лиц с такими психическими заболеваниями, как шизофрения, умственная отсталость, последствия аутизма. Клубный дом – это общение людей со схожими проблемами, возможность преодолеть одиночество, которое, в большинстве случаев сопровождает душевные болезни. Пребывание в Клубном доме повышает самооценку, дает уверенность в собственной значимости, принадлежности к группе, пациенты получают широкую возможность для реализации творческого потенциала. Оказание только медицинской помощи без опоры на комплексную систему социально-гуманитарной и психологической реабилитации и поддержки оказывается далеко недостаточным для поддержания стабильного психического состояния пациентов. Клубный дом дает возможность пациентам и их родственникам обмениваться важной информацией, находить новые эффективные решения социальных проблем. Опыт работы Клубных Домов, как за рубежом, так и в России, показывает, что такая модель реабилитации является эффективной поддержкой для психически больных людей, благодаря которой они могут найти свое место в жизни.

Целью проекта «Новосибирский Клубный Дом для душевнобольных» является социально-гуманитарная адаптация семей лиц с психическими расстройствами посредством повышения качества жизни и интеграции в макросоциум. Задачи проекта:

Создание Клубного дома для пациентов и членов их семей, как места для общения и решения социальных проблем на основе стандартов Международного Центра по развитию Клубных домов.

Реализация трудоустройства членов Клубного дома.

Организация групп взаимопомощи.

Организация правовой помощи пациентам и их семьям.

Организация досуга участников.

Преодоление психиатрической стигматизации.

Объединение с организациями, работающими в области психического здоровья, с целью формирования единого общественного движения.

Разработка и внедрение обучающих программ для душевнобольных и их родственников.

Существенным отличием «Новосибирского Клубного дома» от малочисленных подобных проектов, существующих в России (Русский Клубный Дом г. Москва, Ангарский Клубный Дом), является то, что организатором и ведущим является врач-психиатр, психотерапевт, тогда как ведущие вышеперечисленных проектов – социальные работники и психологи. Присутствие в настоящем проекте профессионала в области психического здоровья позволяет осуществлять преемственность с лечащими врачами-психиатрами, своевременно распознавать первые признаки изменения состояния психического здоровья пациентов и принять соответствующие меры, проводить психообразовательные программы, делая упор на освещение особенностей заболевания, и грамотного подхода к ним со стороны пациентов и их родственников.

Еще одним отличием от существующих в России Клубов для пациентов является то, что реабилитацию в «Новосибирском Клубном Доме» могут проходить родственники пациентов, а психотерапевтические методики лечения сочетаются с социо-терапевтическими методами, что позволяет значительно увеличить эффективность проводимых мероприятий. Родственники пациентов, нуждающихся в постоянном уходе и надзоре, находятся в вынужденной социальной изоляции, в состоянии хронического психологического стресса.

Амбулаторная психотерапия детей и подростков с психическими заболеваниями дает широкие возможности и перспективы лечения. Одним из важных преимуществ психотерапевтического вмешательства

в амбулаторных условиях является возможность длительного психотерапевтического сопровождения, работа с пациентом в состоянии ремиссии, непосредственное взаимодействие с членами семьи ребенка, возможность психотерапевтической работы с семьей и проведение психообразовательной работы, внедрение навыков психогигиены и психопрофилактики и биопсихосоциального подхода к пациенту с привлечением в коррекционный и реабилитационный процесс других специалистов – психолога, логопеда, социального работника и др. Целью психотерапевтической работы с детьми и подростками в амбулаторных условиях являлось повышение качества жизни, развитие коммуникативных навыков, интеграция в общество, улучшение школьной успеваемости, продление ремиссии.

Формы коррекции детей и подростков с заболеваниями эндогенного спектра в амбулаторных условиях: 1. Групповая психотерапия (смешанная психотерапевтическая группа; группы психотерапевтического тренинга). 2. Индивидуальная психотерапия. Формы психотерапевтической работы с родителями детей, посещающих психотерапевтическую группу: 1. Психообразовательные программы. 2. Группа психотерапевтического тренинга. 3. Индивидуальное консультирование.

Одной из основных форм работы с детьми и подростками, страдающими психическими заболеваниями в амбулаторном психотерапевтическом лечении является смешанная психотерапевтическая группа. Психотерапевтические группы формировались по возрастному принципу: группы для детей дошкольного возраста (5-7 лет), группы для младших школьников (от 8 до 10 лет), подростковые группы (11-15 лет). Старшие подростки (от 16 лет) посещали взрослые психотерапевтические группы. Деления по нозологическому принципу не проводилось. В психотерапевтической группе наряду с пациентами эндогенного спектра находились дети с когнитивными нарушениями, органическими поражениями головного мозга, тревожно-фобическими расстройствами. Целесообразность настоящего принципа включения пациента с заболеваниями эндогенного спектра в группу основывался на необходимости интеграции такого пациента в общество, его социальной адаптации, что в смешанной группе происходит наиболее эффективно. Основными критериями для включения несовершеннолетнего в группу являлись: уровень интеллекта не ниже легкой умственной отсталости, отсутствие агрессии к окружающим. Занятия в группах проводились с частотой один раз в неделю, длительностью два часа. В процессе психотерапевтического лечения применялась комплексная психотерапия с применением ряда методов, основными из которых являлись групповая символ-драма, психотерапевтическая дискуссия, когнитивно-поведенческая терапия, арттерапия, психосинтез. Особенностью психотерапевтического лечения являлось то, что продолжительность курса психотерапии определялась по состоянию ребенка и по достижению цели психотерапевтического вмешательства, которая оговаривалась с родителями и самим пациентом по результатам первой консультации и корректировалась в течение всего психотерапевтического лечения. В среднем курс психотерапии у несовершеннолетних составил от двух до четырех лет.

В процессе деятельности психотерапевтического кабинета был разработан и активно применялся авторский метод психотерапевта Натаровой К.А. «Авторская куклотерапия». Суть метода состоит в изготовлении под руководством психотерапевта авторской куклы, несущей определенную смысловую нагрузку, например, изготовление куклы, символизирующей пациента. В процессе изготовления кукла «проходит» процессы психологического «пути» пациента с активным обсуждением проблем и сложностей, дискуссией в группе с последующим формированием «особенностей личности» куклы, которые могут помочь в эффективном решении актуальных проблем. В группах психотерапевтического тренинга сеанс делился на два этапа – психообразовательная часть и проведение аутотренинга и релаксации с применением авторских текстов психотерапевта. Во время психообразовательной части пациентам разъяснялись психологическая структура личности человека, особенности его поведения и побудительные мотивы, способы познания собственных особенностей и возможность контролировать поведение и эмоции. На протяжении всего курса терапии пациенты вели психологические дневники, в которых фиксировали знания, полученные на сеансах, и выполняли «домашние задания». В процессе второй части сеанса пациенты овладевали навыками аутотренинга и релаксации. Продолжительность сеанса составляла 1,5 часа. Сеансы проводились два раза в неделю. По показаниям несовершеннолетние с психическими заболеваниями эндогенного спектра проходили терапию в обеих психотерапевтических группах либо в одной из них. Индивидуальная психотерапия проводилась в комплексе с групповой в формате консультаций по вопросам, которые ребенок, по тем или иным причинам, не мог решить в

группе. Отдельно проводилась терапия участников конфликтных ситуация в группе, если таковые имели место. Проводился детальный разбор ситуации с «проигрыванием» конфликтной ситуации по методам психодрамы, игровой, песочной и арттерапии с последующим оповещением остальных участников группы о достигнутых результатах.

В работе «Новосибирского Клубного Дома» одним из приоритетов является установление контактов и дружеских отношений между пациентами и их родственниками вне лечебного учреждения, что представляется важным, так как большинство пациентов находится в социальной изоляции и общение чаще всего ограничено только членами семьи. За время существования «Клубного Дома» между пациентами установились теплые доверительные отношения. Вне стен лечебного учреждения происходило регулярное взаимодействие пациентов и их родственников в виде дружеских визитов, телефонных звонков, совместных посещений культурно-массовых мероприятий, обмена опытом приобретения социальных навыков и психологической поддержки в стрессовых ситуациях.

Таким образом, деятельность «Новосибирского Клубного Дома» позволяет лицам с проблемами психического здоровья стать социально активными и осуществить их интеграцию в общество, повысить качество жизни пациентов и членов их семей.

ИНТЕРНЕТ-СМИ КАК ИСТОЧНИК СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Н.Г. Нестерова, Т.Г. Шкаруба (Томск, Россия)

Современные тенденции социального, культурного, экономического, политического характера в условиях глобализации привели к формированию поликультурного социума, в котором проживают и обучаются вместе учащиеся разной этнолингвистической, религиозной и социокультурной принадлежности. Как следствие, повысился интерес к изучению культур разных народов. В числе важнейших задач современного образования приобщение учащихся к мировым ценностям, формирование умений взаимодействовать с представителями иных культур (Тер-Минасова, 2000. Идеи поликультурного образования влияют на цели обучения). Активное внимание уделяется компетентностному подходу в обучении языку (Гришанова, 2004) – формированию коммуникативной компетенции, развитию способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Успех межкультурной коммуникации обеспечивается не только владением лексикой, грамматикой, языковыми нормами, но и достаточным знанием культурных особенностей, привычек и моделей поведения представителей другой культуры. В условиях развития интернета, предоставляющего широкие возможности для получения социокультурной информации и беспрецедентно высокую скорость её распространения и обновления, можно говорить о появлении нового эффективного технического средства обучения (Азимов, 2004). В работе с иностранными студентами (которые, как правило, хорошо владеют интернетом), это новое СМИ (именно так квалифицируют интернет специалисты (Суворов, 2009; Шеремет, 2003)) помогает в освоении чужого языка и чужой культуры. Материалы интернета в силу своей доступности и, как правило, актуальности являются хорошим источником для организации самостоятельной работы иностранных учащихся. Рунет (интернет-версии различных изданий СМИ, оригинальные веб-издания и т.п.) делает доступным материалы не только для изучения языка, но и для освоения культуры России, социального устройства, знакомит с актуальными темами, обсуждающимися в российском социуме, с социально-культурными проблемами.

Задаче изучения современного общества и жизни страны отвечают более других новостные медиатексты. «Данный тип медиатекста, распространяемый через Интернет, объединяет все основные признаки печатного, телевизионного, радио-текста и «сетевого» текста» (Ягодова, 2011, с. 240). В обучении русскому языку как иностранному (РКИ) медиатексты привлекаются в рамках разных курсов лингвострановедческой и культурологической направленности: «Лингвострановедение», «Культура и общество России», «Российские СМИ», «Практика устной и письменной речи» (Нестерова, Ковалёва, 2012)..

А.А. Ягодова предлагает модель работы с новостным текстом, включающую: 1) предтекстовые задания; 2) представление сайта – источника материала; 3) работу с «головным комплексом»; 4) первое чтение/аудирование текста; 5) второе чтение/ аудирование; 6) третье чтение/ аудирование частей текста, выполнение притекстовых заданий; 7) послетекстовые задания; 8) работу с «гостевой книгой», дискуссию. Данная модель оправдана при знакомстве с большим по объему текстом (в том числе звучащим), требующим детального рассмотрения, содержащим активную лексику по теме занятия, и направлена на обучение аудированию и устной разговорной речи.

В практике обучения РКИ нами апробирован также такой вид работы с новостным текстом, который можно использовать на среднем и продвинутом этапах обучения языку, когда студенты уже владеют навыками аудирования. По материалам актуального выпуска новостей преподаватель готовит тест, который представляет собой вопрос по каждому новостному сообщению и 4 варианта ответа к нему. Актуальность предлагаемой информации эффективно действует на восприятие текста, студенты, как правило, с большим интересом и усердием изучают такие материалы. Важным является составление похожих вариантов, включение в них ключевых слов правильного ответа. Студенту в данной работе необходимо не только услышать ответ на поставленный вопрос, но и распознать детали информации в предлагаемых вариантах. На занятии перед прослушиванием записи выпуска новостей студентам предлагается ознакомиться с вопросами и вариантами ответов. Это задание предусматривает возможность уточнения значений незнако-

мых слов (они могут встречаться в тестах, но в небольшом количестве). Затем студентам дается задание прослушать запись и указать правильные варианты ответов.

Данный вид учебной деятельности способствует формированию навыка аудирования новостных текстов, извлечения главной информации из новостных сообщений. Такой вид работы является также формой подготовки к сдаче теста на сертификационный уровень владения русским языком, так как подобные задания предусмотрены тестом ТРКИ-2.

Материалом для работы с интернет-СМИ могут выступить записи одного дня (новостные выпуски в разное время суток), которые повторяют информацию, но, как правило, с дополнительными подробностями, то есть вербально оформленные по-разному. Эти тексты дают возможность для усложнения заданий. Например, если в начале занятия было проведено аудирование, в конце занятия можно включить похожую запись и задать следующие вопросы и задания студентам: о чем идет речь в данном выпуске новостей? какая информация была новой? сравните записи, укажите, какой выпуск наиболее подробно рассказывает о событиях дня и т.д. Вопросы могут варьироваться в зависимости от поставленных преподавателем целей.

Эффективна в рамках специальных курсов обязательная информационная «разминка». Например, целесообразно начинать учебные занятия краткими новостными сообщениями студентов, подготовленными самостоятельно по материалам предложенных преподавателем сайтов. При таком подходе к построению урока РКИ для студентов должно стать привычным отвечать на вопрос: «Какие важные и интересные события произошли за неделю в России и в мире?». Данный вид деятельности способствует личностному развитию студентов и формирует интерес к происходящему в стране, в которой они учатся, вырабатывает навык самостоятельной работы с информационными источниками.

Предварять такого рода учебные задания должны специальные рекомендации, адресованные студентам: 1) обращать внимание на дату публикации для понимания актуальности информации; 2) просматривать несколько сообщений по одной теме, чтобы увидеть проблему с различных точек зрения и сформировать адекватное мнение по данной ситуации; 3) осмыслять предлагаемый сайтами контекст проблемы. Если она уже освещалась в СМИ и были обсуждения в эфире, в телевизионной передаче и т.д., то следует отметить известные материалы. Такая система удобна для более глубокого и всестороннего рассмотрения темы.

Обращаясь по рекомендации преподавателя к интернету, студенты знакомятся с сайтами печатных изданий, радиостанций, телевизионных каналов. Под руководством преподавателя студенты изучают, как тематически организован сайт. Так, сайт телеканала «Россия – Культура» (tv.kultura.ru) относится к числу самых интересных из рассматриваемых нами интернет-источников: весь содержащийся здесь материал можно использовать на занятиях лингвокульутрологического цикла. На главной странице находится панель перехода на другие телеканалы ВГТРК, радио и «Вести.RU » (как и на других сайтах медиахолдинга ВГТРК). Сайт имеет удобное и простое деление: Телепрограмма, Видео, Передачи, Новости, Форум.

Раздел Видео содержит все видеоматериалы сайта, их классификация представлена на вкладках – документалистика, портреты, передачи и др. Внутреннее деление сделано подробно: в Передачах представлен поиск по алфавиту, Новости делятся по тематикам (изобразительное искусство, кино, история и т. д.).

Особенность данного канала состоит в том, что он привлекает не скандальными заголовками, политическими конфликтами (как многие другие телевизионные каналы), а содержит познавательные материалы, раскрывающие историю и современного состояние российского общества. Здесь рассказывается о наследии в области искусства, о наградах, о проходящих в городах России и за рубежом, о выставках и тенденциях развития кино, музыки, то есть на канале представлена познавательная информация, которая, прежде всего, является интересной для студента как развивающейся личности, познающей чужую культуру.

Ресурсы Интернет-СМИ дают возможность знакомиться с одной и той же информацией в различных формах, а ориентация на региональную аудиторию позволяет сделать материал «ближе», то есть знакомить студентов с событиями, относящимися непосредственно к городу, в котором они учатся. Как правило, информация воспринимается активнее, если она непосредственно касается студентов и их жизненного пространства.

Особое внимание следует уделять насыщенности текстов СМИ лингвокультурологическими единицами. Это относится как к широкому употреблению экспрессивно-оценочной лексики, фразеологизмов, устойчивых выражений, так и к российским реалиям, которые нуждаются в комментариях. Анализ на-

полнения сайтов газет, радио и телеканалов приводят к наблюдениям, что сайты телеканалов, как правило, содержат больше культурной информации (документальные и художественные фильмы, передачи об известных актерах, режиссерах, деятелях культуры и т.д.), в то время как на интернет-страницах газет и радио в большей степени идет обсуждение общественно-политической сферы.

Значительная же часть выложенных в интернете материалов СМИ содержит большое количество «конфликтной» информации, обсуждаются проблемы страны, власти, постоянно идет выяснение и обсуждение вопросов кто виноват в сложившейся ситуации, что делать, кого наказать? Связанно ли это с менталитетом русского человека или это особенность социального устройства России – вопрос, находящийся за рамками решения на занятиях по РКИ, поэтому при отборе текстов для иностранной аудитории необходимо учитывать данный факт. Во избежание негативной реакции на политические материалы и формирования отрицательной оценки страны в целом отбор материала следует проводить продуманно, ориентируясь на цель создания положительного образа России, где, как и в любой другой стране, имеются социальные проблемы. В обсуждаемом контексте важно отметить, что данные опроса иностранных студентов свидетельствуют о том, что, как правило, они обращаются к материалам, не содержащим конфликтную информацию.

Аутентичные материалы являются обязательной и неотъемлемой частью в обучении иностранных учащихся, однако при работе с материалами СМИ следует учитывать, что в них могут встречаться ошибочные употребления лексических единиц, их форм и т.д. Особенно это касается звучащих текстов с преобладанием спонтанной речи. Необходимо делать тщательную выборку аудио- и видеозаписей, в которых преобладает спонтанная речь, проговаривать в аудитории особенности данного материала. Студент, работая с таким текстом, должен знать о возможных ошибках в речи и неточностях в употреблении. На высоком этапе обучения данный факт можно использовать и в качестве обучающего момента, составив задания по целенаправленному поиску ошибочных словоупотреблений.

Вопрос об организации самостоятельной работы студентов является значимым в методике преподавания и в обучении русскому языку как иностранному, в частности.

Организация работы на базе Интернета позволит студентам практиковать русский язык, быть в курсе событий и изучать особенности общества и культуры страны изучаемого языка. Однако организация самостоятельной работы требует особой структуры заданий и их видов.

Одна из важнейших особенностей работы с материалом, представленным в Интернете – их «текучесть». Используя материалы Интернета, СМИ, преподаватель сталкивается с тем, что информация быстро меняется и устаревает, это делает невозможным разработку предтекстовых заданий с встречающимися в тексте оборотами, грамматикой, и даже с лексикой. Все языковые задания могут быть только индивидуальными для каждого отдельного текста.

Отмеченный факт определяет потребность в создании методических рекомендаций, которые позволят студентам самостоятельно знакомиться с разными видами СМИ, их жанровым своеобразием (статья, новостное сообщение, интервью, репортаж и т. п.). Рекомендации должны быть снабжены универсальными заданиями для каждого жанра, функционирующего в средствах массовой информации. Учащийся должен получить алгоритм анализа текстов СМИ, который даст ему знания о том, какого рода информацию следует искать в тех или иных жанрах.

Задания предполагают следующую последовательность: 1) определение жанра журналистского текста; 2) интерпретация и осмысление особенностей и функций жанра, 3) вопросы и задания, нацеленные на понимание и анализ информации.

Новостные тексты (информационная заметка, новостное сообщение) являясь наиболее востребованным видом медиатекста, отражают тенденции развития современного общества, при этом характеризуются такими признаками, как краткость, объективность, информативность.

Продемонстрируем структуру рекомендаций для новостного текста.

Задание 1. Прочитайте определение. Объясните значение термина своими словами.

Новостное сообщение (информационная заметка) – сообщение, которое информирует читателя о факте или событии, отвечая на вопросы кто? что? где? когда? Заметка дает читателю максимум фактологической информации, при этом анализ событий отсутствует. Как правило, в заметке указывается источник информации (например, ИТАР-ТАСС). Для текста заметки характерна краткость. (В характеристике жанров можно опираться на учебные пособия: Богомолов, 2006; Дерягина, 2002). Функция заметки: информировать читателя.

Задание 2. Укажите, какого рода информация представлена в новостном сообщении. Каковы характерные черты данного жанра? Какую функцию выполняет информационная заметка?

Задание 3. Найдите новостное сообщение об одном и том же событии на следующих сайтах: газета «Аргументы и факты» www.aif.ru, радио «Эхо Москвы» echo.msk.ru, информационное агентство «РИА Новости» tomsk.ria.ru, «Первый канал» www.1tv.ru, «Вести.Ru» www.vesti.ru.

- Сравните заголовки новостного сообщения на различных сайтах. В чем состоит отличие данных заголовков? Чем данные расхождения обусловлены? Запишите развернутый ответ.

- Прочитайте сообщение. Выделите предложения/фрагменты, выражающие основное содержание сообщений. Найдите указание на источник информации.

- Используя новостные тексты по выбранной теме (событию), сделайте подборку всех известных фактов произошедшего. Ответьте на вопросы: Что произошло? Где? Когда? Как произошло? Кто участвовал? Обобщите информацию. Запишите ответ.

- Напишите подробный текст о произошедшем событии, включите все известные факты.

5- Предположите, какой категории читателей будут интересны найденные вами новостные сообщения. Аргументируйте свой ответ.

Наблюдения, полученные в ходе апробации заданий, выполняемых с привлечением материалов сайтов газет, телевидения, радио, информационных агентств, свидетельствуют о заинтересованности студентов в выполнении такого типа заданий. Электронные ресурсы способствуют формированию навыка самостоятельного поиска материала, его интерпретации, анализа. Студент может реализовать свои интересы в отборе материала. Разнообразие затрагиваемых тем способствует расширению словаря студента-иностранца.

Литература

1. *Азимов Э.Г.* Методика применений компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному // Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного: в 2-х частях: Часть I: Методика преподавания русского языка как иностранного / Под ред. Э.Г. Азимова. – М.: МАКС Пресс, 2004. – С. 150-171.

2. *Богомолов А.Н.* Новости из России. Русский язык в средствах массовой информации. Учебник для изучающих русский язык как иностранный. Изд. 3-е, исп. и доп. – М.: Русский язык. Курсы, 2006. – 224 с.

3. *Гришанова Н.А.* Компетентностный подход в обучении взрослых: Материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004 г. [Электронный ресурс]. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. URL: userfiles/20100311085400.pdf (дата обращения: 22. 03. 2012).

4. *Дерягина С.И. и др.* В газетах пишут…3-е изд., исправл. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002.– 276 с.

5. *Нестерова Н.Г., Ковалева Т.С.* Роль текстов СМИ в формировании коммуникативной компетенции иностранца// Актуальные проблемы обучения русскому языку X / Sbornik praci pedagogicke faculty MU. Rada jazykova a literarni, Brno, 2012, P. 582-590.

6. *Суворов А. А.* Интернет: масс-медийные характеристики // Известия Саратовского университета. Серия: Филология. Журналистика. Вып.3. – 2009. – Т. 9. – С. 64-70.

7. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

8. *Шеремет А. Н.* Интернет как средство массовой коммуникации: социологический анализ: социологический анализ: дис....канд. социол. наук / А. Н. Шеремет. – Екатеринбург, 2003. – 167 с.

9. *Ягодова А.А.* Медиатекст в аспекте РКИ: новости//XXXIX Международная филологическая конференция. Вып. 22: Русский язык как иностранный и методика его преподавания: 60-летие преподавания РКИ в СПбГУ. 15 – 20 марта 2010., Санкт-Петербург / Отв. ред. Н.А. Любимова. – СПб.: Филологический факультет, 2011. – С. 239-244.

СПОНТАННОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Н.В. Орехова (г. Чита)

Современная школа ищет пути переориентации на достижение главных целей образования – создания условий для полноценного развития обучающихся в личностной и социальной проекции. Первая из них объемлет индивидуальные способности и субъективные возможности, а вторая связана с усвоением социального опыта, с умением встраиваться в социальную ткань общества, то есть устанавливать продуктивные взаимоотношения с внешним миром. В данной ситуации важно определиться с понятиями, которыми оперирует сегодня теоретическая и практическая наука, и определяются личностные новообразования, интегрирующие возможности индивидуального самовыражения и социальной адаптации. Одним из таких понятий является спонтанность, от которой зависит адекватность и реалистичность проявления творческой способности личности в нестандартных ситуациях. Термин «спонтанность» заимствован из гуманистической психологии (Морено). Начиная с 30-х годов двадцатого века, проводились психологические исследования спонтанности, в первую очередь, в таких областях как межличностное и межгрупповое взаимодействие, адекватное реагирование субъекта на изменение ситуации (английские слова: отвечать – ответ – ответственность имеют тот же корень, что и спонтанность:spons).

К настоящему времени проблема осмысления понятия спонтанности в психологии приобретает особый смысл. С одной стороны, в культуре утверждается постмодернистская парадигма с ее необходимостью перехода к «новой рациональности» и «новой чувственности», с другой стороны, средствами масскульта осуществляется пропаганда и утверждается практика «раскрепощенной чувственности», что часто выступает призывом к опусканию на уровень инстинктов (Казютинский, 2006). Возникает опасность вульгаризации понятия спонтанности или подавления ее проявления через введение в четкие рамки нормативного поведения. Складывается ситуация, требующая осмысления проблемы спонтанности как «наиболее сущностного проявления человеческого поведения в мире».

В современной психологии существуют различные подходы к интерпретации понятия спонтанности. В «Новейшем психологическом словаре» спонтанность определяется как (лат. Spontaneus – самопроизвольный) – поведение человека, «вызванное не внешними воздействиями, а внутренними причинами» (Шапарь, 2005).

Л. Собчик определяет «спонтанность как свойство, проявляющееся высокой поисковой активностью, напористостью и завоевательностью самопредъявления сильного “Я”» (Собчик, 2005). А. Шутценбергер спонтанность считает «наилучшей адаптацией к новой и трудной ситуации» (Шутценбергер, 2007). Мош Фельденкрайс считает, что спонтанность является средством достижения состояния развивающегося человека, освобождения от принуждения, условием достижения успеха и достижения «здоровой радости от жизни» (Moshe). В концепции Я. Морено, сущность личностного связана со спонтанностью. По утверждению ученого, локус личности – ее спонтанность. «Спонтанное само по себе: производное от “законов” природы и “матрица” творческого. Едва ли можно назвать личностью человека, спонтанность которого равна нулю. С исчезновением спонтанности личность погибает. С ростом спонтанности развиваются личностные качества» (Морено, 1993). Несомненно, что именно Я. Морено впервые утверждает и отстаивает позитивную сущность спонтанности.

Но в психологической науке существуют определенные предпосылки осмысления категории спонтанности. В первую очередь, в концептуальных положениях индивидуальной психологии. Индивидуальная психология развивалась из настойчивого стремления постичь таинственную творческую силу жизни, которая воплощается в желании развития, борьбы, достижения совершенства и компенсации, поражения в одной сфере стремлением к успеху в другой. В основе – убеждение в том, что человек способен на свободный выбор и реально отвечает за свои поступки, стало быть, в состоянии изменить свое поведение (Адлер, 2002). А. Адлер – австрийский психолог, основатель индивидуальной психологии, доказывал, что личность каждого индивидуума является результатом его собственного творения. Механизмом такого творения является самоутверждение. При анализе особенностей самоутверждения Адлер отмечает, что основной причиной неразвитости личности, выражающейся в «чувстве неполноценности», является

недоверие к себе и другим. Развитие чувства доверия к себе и окружающему миру зависит от адекватного восприятия реальности. Только линия поведения, позволяющая представить и ощутить социальную активность личности, показывает нам степень слияния человека с требованиями жизни, окружающий людей, вселенной (Кузьмина, 2007). Чувство общности – фундамент развития личности. «Человек и все его способности и формы выражения неразрывно связаны с существованием других людей, так же как он связан с космическими явлениями и условиями земли» (Адлер, 2002). В аспекте рассматриваемой проблемы нам представляется важным, что ученый особую роль в становлении самоутверждения отводит целевым установкам, которые в значительной степени соответствуют требованиям действительности. «Стиль жизни индивидуума, его действия, его поведение, его положение в мире тесно связаны его целью… эта цель дает жизни форму и характер. Благодаря ей каждый индивидуум представляет собой обособленное и неповторимое целое, отличающееся от всех других личностей» (Адлер, 2000). В данной трактовке Адлера обосновывается принцип спонтанной активности как реализация приоритета «будущего» над «прошлым». Таким образом, во-первых, самоутверждение как психологическая категория, тесно связано со спонтанностью, так как адекватное восприятие реальности, творческое «Я», эмпатия, межличностные отношения являются показателями развитой спонтанности. Во-вторых, в трактовке Адлера обосновывается принцип спонтанной активности как реализация приоритета «будущего» над «прошлым». По утверждению Адлера, именно спонтанность помогает личности «активно вторгаться в жизнь».

Э. Фромм – представитель неофрейдизма основную проблему человеческого существования видит в экзистенциальном противоречии – нарушении гармоничной связи человека с природой, обществом и самим собой. Он утверждает, что личность – продукт динамического взаимодействия врожденных потребностей и давления социальных норм, в ходе которого люди приобретают индивидуальность, независимость и оказывают влияние на социальный прогресс и культуру. По мнению Фромма, в природе человека заложены ведущие экзистенциальные потребности, которые представляют собой мощную мотивационную силу в жизни людей: потребность в общении, активности, сохранении своей индивидуальности. В работе «Иметь или быть» продуктивная или спонтанная активность является основным условием ощущения самого себя субъектом своей деятельности (Э. Фромм использует термины спонтанная или продуктивная активность как синонимы). Он считает, это процесс сотворения чего-то, и человек сам является творцом. Спонтанная (или продуктивная активность) трактуется ученым как «внутреннее состояние; она не обязательно связана с созданием произведения искусства. Это свойство характера, это ориентация личности, которая может быть присуща любому человеческому существу, если только он не эмоциональный урод…» (Фромм, 2008). Свобода, по утверждению ученого, может проявиться только в условиях спонтанности. Благодаря спонтанности человек реализует свое «Я» и сливается с миром.

Основные положения гештальт подхода, разработанного Ф. Перлзом, помогают нам раскрыть значение категории спонтанности и ее смысловой контент. Цель данного подхода – помощь в реализации личностного потенциала, поощрение независимости, самодостаточности, смещение локуса контроля вовнутрь, выявление психологических блоков, которые препятствуют личностному росту и преодоление их. В первую очередь, нам важно, что ученый рассматривает развитие личности как процесс осознания противоречий, взаимозависимостей, установления контакта с миром, его регуляции и поддержки. В результате происходит расширение самосознания на основе правильного самовосприятия при сосредоточении на текущих переживаниях. В числе необходимых в познании спонтанности выдвигаются позиции Перлза, раскрывающие соотношение фигуры и фона. Личный опыт рассматривается как непрерывность взаимоотношений «“фигура – фон” (человек – внешняя среда). “Фигура” – это средоточие интереса, объект, узор; “фон” – контекст или ситуация. Отношение между фигурой и фоном динамичны: в одной и той же ситуации на передний план могут выдвинуться, в зависимости от различных интересов и сдвижек внимания, различные фигуры» (Perls, 1951). Большое внимание ученый уделял спонтанному вниманию и сосредоточению. Признаком спонтанного внимания и сосредоточения является развивающееся формирование «фигура – фон», будь то в ситуации восприятия, воображения, воспоминания или практической деятельности. По его утверждению, восприятие должно быть спонтанным и не может осуществляться по произволу. Спонтанное восприятие способствует «ага-эффекту» или инсайту, то есть «внезапной реорганизации поведения», развитию чувства актуальности. Без развитого чувства актуального человек лишь наполовину «здесь», он теряет нить происходящего и ускользает от ситуации. «Полнота проживания настоящего включает сознавание в настоящем напоминания о прошлых уроках, что позволяет более

адекватно реагировать в настоящем; она включает также сознавание в настоящем предвестников будущего и соответствующее приспособление поведения…». Сознавание – это чувствование того, что в вас возникает – что вы делаете, чувствуете, планируете» (Perls, 1951). Чувство актуальности или принятие настоящего позволяет индивиду в новой непредвиденной ситуации действовать спонтанно. Значимым для нас является положение данного подхода о том, что осознание эмоций зависит от спонтанного интереса. Спонтанный интерес помогает осознанию эмоций и выходу на первый план того, чего вы действительно хотите, условие избегания или возможность изменения ситуаций, которые вызывают скуку. Свободная смена и игра точек зрения способствует спонтанному сосредоточению, то есть контакту с окружающими. Очень важно сознавать непрерывность своего эмоционального опыта. Позиция сторонников данного направления, выражается в понимании эмоций не как угрозы рациональному управлению своей жизнью, а как ориентира, составляющего единственную возможную основу адекватной организации человеческого существования.

Необходимо подчеркнуть, что в рамках данного подхода, особое значение придавалось групповой форме работы как более эффективной, чем индивидуальная. Реализация групповой работы позволяет переключиться на переживание текущей ситуации и осознание своих эмоций. Такому переживанию способствует использование игровых методов организации взаимодействия в группе. (Perls, 1951). В свете приведенных аргументов очень своевременно утверждение психологов данной школы (Ф. Гудмен, П. Хефферлин) о том, что «спонтанное поведение можно воспитывать. Необходимо смещение в данном вопросе с медицинской точки зрения на воспитательную, так как, только взаимодействуя, мы существуем» (Перзл, 1995).Таким образом, мир, с которым сталкивается человек, неотделим от его личного опыта. Личный опыт рассматривается как непрерывность взаимоотношений человека и внешней среды. Непрерывность зависит от адекватного восприятия ситуации «здесь и сейчас» и способствует прорыву спонтанности. Спонтанный интерес и сосредоточение являются условием контакта с окружающим миром. Основным методом развития спонтанности является игра. Спонтанность обуславливает переживание текущей ситуации и осознание эмоций. Спонтанность можно воспитывать.

Экзистенциальную психологию можно рассматривать как второе направление гуманистической психологии, оформившееся еще в первой половине XX века в Европе, а затем в США. В отличие от традиционной гуманистической психологии, в подходах представителей данного направления человек обретает свою сущность только в процессе поиска своей идентичности. Нам важен данный подход в связи с тем, что необходимость экзистенциального анализа возникает, когда ломаются внешние условия, делая сложившиеся структуры приспособления к миру неэффективными. Экзисенциальная психология может помочь понять, что происходит с человеком на острие кризиса, внешнего или внутреннего, угрожающего личности или выводящего ее на новый уровень существования. Фактически это психология самодетерминируемой личности, направленной на объяснение тех аспектов ее жизнедеятельности, которые выходят за пределы возможностей объяснения влияния внешних и внутренних условий. (Леонтьев, 2001). В работах представителей данного направления Л. Бинсвангера, Д. Бюдженталя, Р.Мэя, с одной стороны, подчеркивается роль высокой внутренней ответственности, с другой, особое значение придается и внешним воздействием на жизнь, условиям существования. Рассматривается возможность самовыражения, свободы, самодетерминации бытия личности как важнейшие ее признаки.

Сильная позиция в представлении о спонтанности проявляется в работах психологов гуманистического направления – А. Маслоу, К. Роджерса. Маслоу был человеком, которому достало смелости для того, чтобы внимательно прислушиваться к самому себе и своей непоколебимой вере в позитивный потенциал человеческого рода. Он открыл, что фактором мотивации для самоактуализирующихся людей являются «ценности Бытия». Это ценности, которые здоровые люди вырабатывают для себя естественным образом и которые не навязываются религией или культурой. Ценности, которые важны для самоактуализирующихся людей, включают спонтанность, от которой зависит адекватное восприятие реальности, возможность проявления собственной уникальности. Маслоу полагал, что самоактуализирующиеся люди склонны к спонтанному поведению, которе отличается простотой и естественностью. Спонтанность проявляется, по мнению ученого, когда человек поглощен делом, входящих в сферу его важнейших приоритетов.

Обобщая подходы психологов к данному понятию, мы пришли к заключению, что труды ученых аналитической, экзистенциальной, гуманистической ориентации помогли нам определить спонтанность

как естественность, исток предстоящего свободного действия «здесь и сейчас», власть открытого выбора, обеспечивающего сообразность протекания деятельности. Именно спонтанностью обеспечивается адекватность смысловой регуляции деятельности. Спонтанность является именно тем субъективным свойством личности, от которой зависит детерминация самой деятельности, обеспечивающей сообразность ее протекания внутренним устремлениям. Следовательно, в общеобразовательной школе возникает необходимость становления данного личностного качества.

Литература

1. *Адлер, А.* Очерки по индивидуальной психологии / Альфред Адлер : пер. с нем. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 220 с.

2. *Адлер, А.* Понять природу человека / Альфред Адлер, Елена Анатольевна Цыпина : пер. с нем. – Санкт-Петербург : Академический проект, 2000. – 256 с.

3. *Казютинский, В.В.* Спонтанность и детерминизм : монография / Вадим Васильевич Казютинский, Елена Аркадьевна Мамчур, Юрий Владимирович Сачков, Андрей Юрьевич Севальников ; Ин-т философии РАН. – Москва : Наука, 2006. – 323 с.

4. *Кузьмина, Е.И.* Психология свободы: теория и практика : учебное пособие / Елена Ивановна Кузьмина. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 336 с.

5. *Леонтьев, Д.А.* О предмете экзистенциальной психологии // Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии / под ред. Дмитрия Алексеевича Леонтьева, Екатерины Сергеевны Мазур, Александра Иосифовича Сосланда. – Москва : Смысл, 2001. – С. 3–6.

6. *Морено, Д.* Театр спонтанности : пер. с англ. / Джакобо Леви Морено ; под ред. В. В. Макарова, Б.И. Хасана. – Красноярск : Фонд ментального здоровья, 1993. – 124 с. – Сер. Библиотека психологии и психотерапии.

7. *Перлз, Ф.* Внутри и вне помойного ведра : практикум по гештальтерапии : пер. с англ. / Фредерик Перлз, Пауль Гудмен, Ральф Хефферлинг. – Санкт-Петербург : Изд-во «Петербург XXI век», 1995. – 448 с.

8. *Собчик, Л.Н.* Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Людмила Николаевна Собчик. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 624 с.

9. *Фромм, Э.* «Иметь» или «быть»/ Эрих Фромм : пер. с нем. Э. Телятниковой. – Москва : АСТ Москва, 2008. – 314 с.

10. *Шапарь, В.Б.* Новейший психологический словарь / Виктор Борисович Шапарь, В.Е. Россоха ; под общ ред. В.Б. Шапаря. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 806 с.

11. *Шутценбергер, А.А.* Психодрама / Анн Анселин Шутценбергер : пер. с фр. Г. и К. Бутенко. – Москва : Психотерапия, 2007. – 448 с. – Сер. Золотой фонд психотерапии.

12. *Moshe, F.* The Potent Seld a Study of Spontaneity and Compulsion / Feldenkrais Moshe. Somatic Resources, Berkeley. – California. – 240 p.

13. *Perls, F* «Gestalt Therapy Excitement and Growth in the Human Personality» / Frederick Perls, RoLph Hefferime, Paul Coodman. – New York, 1951. – 240 p.

КОРРЕКЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАТИВНОГО АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РАБОТЕ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.В. Оськина (Томск, Россия)

Большинство людей, используя термин «тревога», даже не задумываются о том, что он в действительности обозначает. Многие люди, если их попросить вспомнить, что именно они чувствовали в состоянии тревоги, скажут, что были мучимы недобрыми предчувствиями, испытывали волнение, беспокойство, а возможно, даже дрожали.

В состоянии тревоги мы, как правило, переживаем не одну эмоцию, а некую комбинацию различных эмоций, каждая из которых оказывает влияние на наши социальные взаимоотношения, мысли и поведение.

Тревожность – это склонность человека к переживанию состояния тревоги. Чаще всего тревожность человека связана с ожиданием социальных последствий его успеха или неудачи (Прихожан А.М., 1999).

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности. Замкнутый, малообщительный, постоянно ожидающий неудачу во всем человек не может чувствовать себя достаточно комфортно и организовывать продуктивные и качественные взаимоотношения.

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Школа, составляющая социальную среду ребенка, нередко создает психологические трудности (Харизова Л.В., 2009)

Значение коррекции тревожности важно при подготовке школьников к трудным ситуациям (экзамены, соревнования и др.), при овладении новой деятельностью. Данная проблема актуальна не только в плане социализации личности, но и в плане сохранения ее психологического здоровья. Уровень тревожности детей необходимо учитывать для повышения эффективности обучения и воспитательной работы со школьниками, создания благоприятного климата в школьном коллективе. Повышенная тревожность отрицательно сказывается на состоянии здоровья детей, негативно влияет на успеваемость, мотивацию к учебе, межличностные отношения в группе. Особенно важно уделить внимание при решении данной проблемы детям, попавшим в сложную жизненную ситуацию, детям из неблагополучных, неполных, малообеспеченных, многодетных семей, обучающихся в специализированных школах и интернатах. Эти дети на протяжении длительного срока находятся в неизменных условиях, не имеют возможности сменить свое окружение, вынуждены соблюдать правила, предписанные учреждением, где они проводят большую часть своего времени, кроме того им приходится мириться с «ярлыком неблагополучия», унаследованного от своей семьи, в разлуке с которой ребенок находится.

Своей задачей мы поставили создание удобной и эффективной коррекционной программы, направленной на снижение уровня тревожности детей младшего школьного возраста, обучающихся в школе-интернате с круглосуточным пребыванием детей. Программа основана на интеграции арт-терапевтических методик. Под удобством мы понимаем использование арт-терапевтических методик, не требующих у педагога-психолога специализированных арт-терапевтических навыков, а также возможность проведения групповых занятий в рамках школьного обучения. Арт-терапия зачастую рассматривается, как вспомогательный метод коррекции, мы же предполагаем, что изолированное использование данного направления позволит снизить уровень тревожности младших школьников. Теоретической основой исследования явились представления об арт-терапии Эдит Крамер (искусство, как самодостаточное лечебное средство) и разработки М.В. Киселевой, дающей комплексное представление об арт-терапии как оригинальном методе прогрессивной психологической помощи в лечебно-реабилитационной, педагогической и социальной работе, способствующей формированию здоровой и творческой личности (Киселева М.В., 2006).

Арт-терапия рассматривалась нами с точки зрения гуманистического подхода. В арт-терапии не делается акцент на целенаправленное обучение и овладение навыками и умениями в каком-либо виде

художественной деятельности. Арт-терапия преследует единую цель – гармоническое развитие ребенка с проблемами, расширение возможностей его социальной адаптации посредством искусства.

Исследование проводилось на базе школы-интерната, школы с круглосуточным пребыванием детей. Средний возраст детей составил 9,9 лет ± 0,8, это тридцать три ребенка второго и третьего класса, обучающихся по общеобразовательной программе.

На первом этапе исследования при помощи шкалы явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale – CMAS), шкалы личностной тревожности Прихожан А.М. и теста школьной тревожности Филлипса был определен уровень тревожности испытуемых.

Шкала явной тревожности для детей позволила определить, что 24 % детей, принявших участие в исследовании, обладают явно повышенным и очень высоким уровнем тревожности, 36% - несколько повышенным. Кроме того отдельные дети, общая тревожность которых на нормальном уровне, обладают крайне высоким уровнем школьной, самооценочной, межличностной и магической тревожности (по данным шкалы личностной тревожности и теста школьной тревожности).

Нами были отобраны двадцать учеников, обладающих высоким или повышенным уровнем тревожности по всем или большинству субшкал, десять из них составили экспериментальную группу, десять – контрольную, в каждую из которой входили мальчики и девочки 2 «А» и 3 «А» классов, таким образом, половозрастной состав групп оказался однородным.

На втором этапе исследования работа велась с экспериментальной группой. Встречи с детьми осуществлялись раз в неделю в течение трех месяцев, занятия проводились в отдельном кабинете в свободное от занятий время и длились 40 минут.

В работе была использована музыкотерапия (прослушивание музыки, игра на музыкальных инструментах), изотерапия (как непосредственно рисование, так и прикладное творчество), фототерапия (просмотр слайдов), сказкотерапия, а также элементы танцевально-двигательной терапии. Ввиду отсутствия необходимого оборудования в школе-интернате, в работе с детьми не была использована песочная терапия. Как показал опыт занятия прикладным творчеством с тревожными детьми, а именно работа с сыпучими материалами разных цветов и фактур, песочная терапия могла бы принести свои плоды, так как дети были открыты и заинтересованы в работе.

Арт-терапия все чаще рассматривается как инструмент прогрессивной психологической помощи, способствующей формированию здоровой и творческой личности.

Осуществляемый нами интегративный арт-терапевтический подход заключался не только в использовании сразу нескольких направлений арт-терапии, но и в том, что арт-терапевтические методики применялись в уникальном их сочетании: музыкотерапия, например, применялась в комплексе с изотерапией, фототерапией. Изотерапия же сочеталась со сказкотерапией. Так каждое занятие представляло собой комбинацию арт-терапевтических методик.

Характерной особенностью обучающихся 2 – 3 классов школы-интерната, является то, что ведущей для них все еще является игровая деятельность, поэтому арт-терапия, сочетающая в себе разнообразные техники, нередко принимающие игровую форму, легко и с интересом воспринималась детьми.

Третьим этапом исследования явилось проведение повторной диагностики по определению уровня тревожности испытуемых экспериментальной и контрольной группы с целью выявления влияния арт-терапевтических методик на детскую тревожность. Нами были использованы те же психодиагностические методики, что и на первом этапе исследования.

Статистическая обработка результатов первого и повторного среза позволила выявить положительные изменения, произошедшие в экспериментальной группе. Сравнение результатов исследования до и после работы с экспериментальной группой выявило, что использование арт-терапевтических методик в работе с детьми младшего школьного позволило снизить уровень их общей и межличностной тревожности, в то время уровень тревожности контрольной группы учеников, с которыми работа не проводилась, не изменился.

Также было отмечено, что девочки эмоционально отзывчивее реагируют на арт-терапевтическое вмешательство, но гипотеза о влиянии гендера на расположенность к арт-терапии не была статистически подтверждена.

В ходе арт-терапевтической работы с экспериментальной группой нами была отмечена положительная динамика в отношениях между ее участниками, а так же в общем настроении группы. Дети стали

более открыты в проявлении своих эмоций, стали смелее высказывать свое мнение, активно принимали участие в обсуждениях после каждого проведенного упражнения. Если на начальных этапах работы некоторые дети выказывали нежелание участвовать в тех или иных упражнениях, ввиду усталости или неуверенности в своих силах, к концу наших встреч вопросов о возможности непосещения занятий практически не возникало.

Следует отметить то, что занятия прикладным творчеством с детьми младшего школьного возраста положительно сказываются на развитии их мелкой моторики. В быту человеку ежеминутно требуется совершать какие-нибудь действия мелкой моторики: застёгивание пуговиц, манипулирование мелкими предметами, письмо, рисование и т. д., поэтому от её развития напрямую зависит его качество жизни. С анатомической точки зрения, около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой зоны. Поэтому развитие речи ребёнка неразрывно связано с развитием мелкой моторики (Семенович А.В., 2002).

Основываясь на результатах исследования, мы можем рекомендовать использование разработанной коррекционной программы в условиях школы, так как апробация подтвердила ее эффективность – применение арт-терапевтических методик положительно влияет на снижении уровня тревожности младших школьников. Выявление преимуществ интегративного арт-терапевтического подхода перед традиционным использованием арт-терапии в работе с детской тревожностью – задача наших дальнейших исследований.

Литература

1. *Киселева М. В.* Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. — СПб.: Речь, 2006. — 160 с.

2. *Прихожан А.М., Дубровина И.В.* Психология. – М.: АКАДЕМИЯ, 1999 – 461 с.

3. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. – 232 с.

4. *Харизова Л.В.* Диагностика и коррекция тревожности у учащихся младших классов/ Психолого – педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика. 1 выпуск. Тезисы докладов региональной научно - практической конференции, 2009.

ВРЕМЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ АТРИБУТ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

В.П. Песков (Иркутск, Россия)

В наших более ранних исследованиях В.П. Песков (Песков, 2005, 2010, 2012, 2012а, 2012б, 2013) мы уже определили в качестве одного из методологических оснований для экспликации представлений антропологические идеи Л. Фейербаха, М. Бубера, М. Бахтина нашедшие продолжение в работах С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 2010), В.П. Зинченко (Зинченко, 1994), В.Н. Дружинина (Дружинин, 2005), А.В. Барабанщикова (Барабанщиков, 2006) и др. в том, что внутреннее содержание человека включает все богатство отношений к миру в его бесконечности, что в онтологии человека наличие не только действенного, но и познавательного, созерцательного отношения к миру.

Однако антропологическое содержание познания включает не только социокультурную обусловленность, но и исследование бытийного статуса познавательной деятельности в системе отношений «человек – мир» у С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1957) или «человек-среда» у В.Н. Дружинина (Дружинин, 2005), что безгранично расширяет понимание самого человека познающего, а познание не сводит к взаимодействию субъекта и объекта как сознания и бытия.

Отправные точки для сделанного нами утверждения мы находим в работах Ш. Бюллер и С.Л. Рубинштейна. Стержнем в исследованиях Ш. Бюллер с точки зрения В.Н. Дружинина (Дружинин, 2005), стало понятие «событие», которое рассматривается ею в двух ипостасях - «внешнее» и «внутреннее».

С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 2010) в своих рассуждениях уточняет психологический статус феномена события внутренней жизни личности. Он определяет его как явление, которое занимает определенное место в историческом ряду событий внутренней жизни личности, обладая специфичностью, т.е. неповторимостью и значительностью, став переживанием для личности. Кроме того, С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1957, с. 6) указывает на то, что: «Все явления в мире взаимосвязаны. Всякое действие есть взаимодействие, всякое изменение одного явления отражается на всех остальных и само представляет собой ответ на изменение других явлений, воздействующих на него. Всякое внешнее воздействие преломляется через внутренние свойства того тела, явления, которое ему подвергается. Всякое взаимодействие есть в этом смысле отражение одних явлений другими».

Рассмотрение представления как динамичного и постоянно меняющегося во времени процесса заставляет задуматься над тем, в чем же заключается преобразование, движение, изменчивость, стабильность и что их определяет. Можно предположить, что это определяется выполняемыми функциями представления, тогда каковы эти функции и как они изменяют процесс представления?

Учет времени в структуре представления, не может не затронуть, категорий движения и стабильности, а также полифункциональности представления. Представление о времени обычно рассматривается в ряду с такими психологическими терминами как психологическое время, временная перспектива, темпоральные знаки, протяженность, временная установка, антиципация и т.д.

Неоднозначность отношения к представлениям о времени обычно связывается с тем, что ученые используют близкие по смыслу термины в различных значениях, и переносят значения термина с одного круга образных явлений на другой. Например, термин временная перспектива, по мнению Ж. Нюттена (Нюттен, 2004, с. 354) связывается с тремя различными аспектами психологического времени: временная перспектива, временная установка и временная ориентация. Как следствие, это находит свое отражение и при интерпретации представлений с учетом времени. Поэтому, опираясь на Ж. Нюттена, выделим эти аспекты по отношению к представлению о времени.

Первый аспект это временная перспектива, позволяющая на уровне представлений учесть такие свойства времени как протяженность, глубина, насыщенность, степень структурированности, уровень реалистичности.

Второй аспект – временная установка, учитывающая эмоциональную составляющую представления о времени, т.е. позитивную или негативную настроенность субъекта, учитывающая в структуре представления отношение к прошлому, настоящему или будущему.

Третий – аспект временная ориентация, учитывающая регулирующую функцию представлений в структуре деятельности, и связывающая представления об объектах и событиях прошлого, настоящего и будущего с направленностью поведения или деятельности, в структуре которых и рождаются представления.

Например, представление о молодых людях, связано с ориентацией (направленностью) на будущее, и включает в себя объекты будущего, следовательно, предопределяя, антиципируя будущую деятельность с этими объектами. И наоборот, представление о людях преклонного возраста (стариках), включает в себя объекты прошлого, отражая деятельность в прошлом с этими объектами.

E.Tolman, P.Fraisse, К.Левин, Ж.Нюттена и др. психологи, изучающие психологическое время подчеркивают, что поведение детерминируется не только тем, что происходит в настоящем, но и событиями прошлого и будущего, которые представлены во временной перспективе субъекта.

Как же связаны представления и психологическое время?

Ж. Нюттен (Нюттен, 2004) в своем исследовании показывает, что временная перспектива субъекта образована объектами и событиями, существующими на уровне представлений, но они не связаны с настоящим, в котором происходит этот акт представливания.

Благодаря наличию у субъекта временной перспективы, на уровне представлений, создается возможность рассматривать представление не только как продукт, результат познавательной деятельности субъекта, но и как процесс оперирования образами-представлениями (объектами, событиями), изменяя его положение, структуру, и то, и другое. Таким образом, благодаря временной перспективе во время представления происходит обобщение (синтез) вторичных образов прошлого, настоящего и будущего.

Поэтому представление о настоящем включает в себя прошлые процессы представливания, т.е. любое слово связывается нами с конкретным представлением, однако человек на сознательном уровне не может вспомнить процесс представления, в рамках которого было создано это представление. Этот феномен нашел отражение в работе по семантической памяти E.Tulving (Tulving 1972). Поэтому Ж. Нюттен (Нюттен, 2004) приходит к выводу, что психологическим настоящим являются только те прошлые и будущие события, которые принадлежа прошлому или будущему, составляют содержание актуального когнитивного функционирования. Таким образом, представление о настоящем включают прошлые или будущие события (объекты) способные образовать временную перспективу индивида, тем самым влияя на его деятельность (поведение) в настоящем.

Ж. Нюттен (Нюттен, 2004) по этому поводу указывает на то, что временная перспектива, во-первых, образована объектами или событиями, существующими на репрезентационном уровне поведенческого функционирования, а во-вторых, объекты когнитивной репрезентации не привязаны к настоящему моменту, в котором осуществляется этот акт репрезентации. Сам объект является важным элементом акта репрезентации (представления), поэтому объект, актуально представленный в психологической активности субъекта, может иметь темпоральную локализацию, как в будущем, так и в прошлом.

Таким образом, можно сделать вывод, что представление как когнитивный продукт, в какой-то конкретный момент, связывается с когнитивно-динамической деятельностью - процессом представления, оперирующим объектами или событиями, прочувствованными, пережитыми, репрезентированными, т.е. представленными во временной перспективе.

Представление о времени в работах отечественных и зарубежных психологов появляется в работах E.G.Tolman, P. Fraisse, Ж. Нюттена, И.П. Павлова благодаря таким научным терминам как обуславливание, антиципация, предвосхищение, ожидание. В основе антиципации лежат последствия событий, имевших место в прошлом. Поэтому будущее рассматривается с точки зрения памяти и обуславливания, как основывающееся на прошлом. Например, у П. Фресса (Фресс, 1967) мы находим вывод о том, что благодаря памяти мы можем реконструировать последовательность ранее пережитых изменений и предвосхищать подобные изменения в будущем.

В данном высказывании Фресса, как раз и обосновывается сделанный нами выше вывод о том, что представление как когнитивный продукт, сохраненный в памяти, является результатом когнитивно-динамической деятельности (процесса представления), в результате которой происходит реконструирование, преобразование, последовательности представлений представленными во временной перспективе, как результатов ранее пережитых изменений (процессов представления), способных предвосхищать подобные изменения в будущем.

Однако указанный переход от прошлого, сохраненного в памяти, к будущему, по мнению Ж. Нюттена (Нюттен, 2004) не может быть объяснен ни эффектами памяти, ни эффектами обуславливания. К такому выводу он приходит, опираясь на идеи И.П. Павлова, о том, что обуславливание приводит к ориентации на будущее и работы К. Левина (Левин, 1942, 1946, 1952), определившего такие термины как временная перспектива, пространственная протяженность и временная протяженность.

Ж. Нюттен (Нюттен, 2004) показывает, что ориентировочный рефлекс направляет субъекта не только на имевшиеся в опыте изменения стимуляции (прошлое), или то, что может случиться впоследствии (будущее), но и на настоящее в случае получения удовольствия в данный момент. Он приходит к выводу, что в отличие от пространственной перспективы временная перспектива берет свое начало не в реальных процессах перцепции, а в существующих в настоящий момент представлениях (когнитивных или ментальных репрезентациях) временной последовательности событий. В представления события входят согласно их пространственно-временной локализации. Мыслимые мною объекты, действия, события соотносятся с различными моментами времени (прошлое, настоящее, будущее).

Опираясь на исследования Л. Альберти, С. Энгертона, Ж. Нюттена, П. Фресса и др. можно сделать вывод о том, что представления должно учитывать такие аспекты как глубина и протяженность. В их исследованиях мы находим указание на то, что глубина и протяженность в процессе зрительного восприятия реального мира соответствуют объективному расстоянию, которое субъект может непосредственно прочувствовать, перемещаясь от одного объекта к другому. Когда же речь заходит о представлениях, этим расстояниям соответствуют интервалы времени, которые могут быть прочувствованы через мысленное проживание событий или их последовательности.

Ж. Нюттен (Нюттен, 2004) показал, что по аналогии с пространственной перспективой временная перспектива состоит из существующих в настоящий момент времени (психологическое настоящее, соотносимое с временной точкой «здесь») «ментальных перцепций» событий, которые в действительности происходят в некоторой временной последовательности с большими или меньшими промежутками времени между ними. Когнитивные репрезентации (представления) напрямую связывают нас с событиями, вне зависимости от их объективного и реального присутствия.

Вывод, к которому мы приходим, заключается в том, что процесс представления, связывая субъекта с различными объектами и событиями из прошлого и будущего, создает результирующий продукт – представление, являющееся событием в настоящем. Представления это и есть точки отсчета, якоря к которым привязываются объекты в пространственно-временной перспективе. Индивид в определенный момент времени может мысленно находится лишь в одной ситуации, быть связанным лишь с одной группой объектов, и тогда созданное им представление локализует в пространственной и временной перспективе событие, организующее определенным образом его жизнь.

Поскольку временная локализация объектов и событий во временной перспективе прошлого и будущего и их симультанность в структуре представления являются личностной особенностью каждого, то созданное субъектом представление становится событием в личной жизни конкретного человека.

Человека характеризует способность к неограниченному заполнению времени, поэтому представление (образ) будущего результата деятельности, способны влиять на эту деятельность. В этом находит отражение регулирующая функция представления, позволяющая увидеть связь между действием и смещенными во времени результатами. Ж. Нюттен (Нюттен, 2004), характеризуя связь представлений и временной перспективы, указывает на то, что гибкость представлений (репрезентаций), придают временной перспективе универсальный и творческий характер, однако чем больше отдаленность представляемого события или объекта, тем ниже степень его реалистичности.

Таким образом, во-первых, представление, сохраненное в памяти, является некоторым событием. Во-вторых, представление как когнитивный продукт, в какой-то конкретный момент, связывается с когнитивно-динамической деятельностью - процессом представления, оперирующим объектами или событиями, представленными во временной перспективе. В-третьих, для временной перспективы, представления, то же самое, что зрительные восприятия для пространственной перспективы. В-четвертых, несмотря на то, что события, составляющие временную перспективу не симультанны, представление является симультанным, обладая гибкостью и творческостью, они позволяют одновременно прочувствовать и пережить события, разнесенные во времени, однако чем больше отдаленность представляемого события или объекта, тем ниже степень их реалистичности.

Проиллюстрируем некоторые высказанные выше теоретические положения. Продолжая, начатые нами ранее исследования представлений как психологического феномена и как структуры В.П. Песков (Песков, 2005, 2010) совместно со школьным психологом МОУ ИРМО «Хомутовская средняя общеобразовательная школа №1» Иркутского района, нами было проведено исследование особенностей структуры представления сельских школьников, в котором приняло участие 448 учащихся. В ходе данного исследования для изучения временного компонента структуры представления была использована методика «Семантический дифференциал времени».

Результаты показали, что временной компонент структуры представления может быть охарактеризован следующими особенностями: «Активность времени», «Эмоциональность времени», «Величина времени», «Структура времени», «Ощущаемость времени». Остановимся на некоторых результатах.

Спецификой отражения настоящего времени в представлениях (временной компонент структуры представления) младших школьников является то, что с точки зрения «Активности настоящего времени» они представляют его как пассивное, постоянное, застывшее, расслабленное или даже пустое. С точки зрения «Эмоциональности настоящего времени» младшие школьники представляют его печальным, тусклым, тревожным, серым и туманным. Характеризуя «Величину настоящего времени» младшие школьники представляют его как маленькое, мгновенное, плоское, мелкое и узкое. По «Структуре настоящее время» у младших школьников представляется как непонятное, неритмичное, делимое, прерывистое и необратимое. И наконец, с точки зрения «Ощущаемости настоящего времени» младшие школьники представляют его как кажущееся, далекое, частное, замкнутое и неощущаемое. Все это указывает на то, что отношение к своему настоящему у младших школьников в собственных представлениях является негативно окрашенным.

Спецификой представлений о прошедшем времени младших школьников является то, что с точки зрения «Активности прошедшего времени» они представляют прошедшее время активным, непостоянным, наполненным событиями. С точки зрения «Эмоциональности прошедшего времени» они представляют время более веселым, понятным. Характеризуя «Величину прошедшего времени» дети младшего звена представляют прошедшее время более быстрым, менее объемным, чем других возрастов. Характеризуя «Структуру времени» в представлениях младших школьников, оно выступает как непонятное, неритмичное, делимое, прерывистое и необратимое. С точки зрения «Ощущаемости прошедшего времени» в представлениях время выступает как кажущееся, далекое, частное, замкнутое и неощущаемое.

Спецификой будущего времени в представлениях младших школьников является то, что они представляют прошедшее время активным, непостоянным, наполненным событиями. С точки зрения «Эмоциональности будущего времени» они представляют время более веселым, понятным. С точки зрения «Величины будущего времени» дети младшего звена представляют прошедшее время быстрым, менее объемным. Характеризуя «Структуру будущего времени» в представлениях младших школьников, оно выступает как непонятное, неритмичное, делимое, прерывистое и необратимое. И наконец, «Ощущаемость будущего времени» в представлениях младших школьников характеризуется реальностью, близостью, ощущаемостью.

Выделяя основные отличия представлений младших школьников от представлений учащихся других возрастов можно выделить то, что в их представлениях настоящее время более застывшее и тусклое, чем в представлениях детей среднего и старшего звена. «Ощущаемость прошедшего времени» в представлениях учащихся старших и средних школьных возрастов более реальная, близкая, ощущаемая, чем в представлениях детей младшего звена. Прошедшее время в представлениях детей старшего звена является более долгим, объемным, чем представления о времени других возрастных категорий школьников. И наконец, «Величина будущего времени» в представлениях учащихся старшего звена характеризуется более долгим, объемным, чем в представлениях детей младшего и среднего звена.

Литература

1. *Барабанщиков В.А.* Психология восприятия: Организация и развитие перцептиного процесса. – М.: Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. – 240 с.

2. *Дружинин В.Н.* Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / В.Н. Дружинин. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 135 с.

3. *Зинченко В. П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. -304 с.

4. *Найсер У.* Познание и реальность / У. Найсер - М., Прогресс, 1981. - 230 с.

5. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.

6. *Песков В.П.* Особенности структуры представлений и ее формирование у детей школьного возраста. Автореф. дисс. Канд. психол. Наук. – Иркутск, 2005.

7. *Песков В.П.* Различие структуры представлений у интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков // Психологическая наука и образование. Развитие и обучение современного ребенка. № 2. МГППУ. ПИ РАО - Москва, 2010а. С. 28-35.

8. *Песков В.П.* Метасистемный подход к исследованию структуры представления / В.П. Песков // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – №3. – С. 192-202.

9. *Песков В.П.* Онтологические основания процесса представления // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2 / Отв. Ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 53-56.

10. *Песков В.П.* Архитектоника представления как события // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. Педагогика и психология: научный журнал. – Чита: Изд-во ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского, 2012а/5(46). – С. 227-232.

11. *Песков В.П.* Субъект представления как внутреннее условие, процесса представления, детерминирующее способ его организации, структуру представления и ее особенности. // «Научный диалог» № 11 «Психология», Екатеринбург. – 2012б. С. 52-71.

12. *Песков В.П.* Представления в системе бытия. // Вестник бурятского государственного университета. Выпуск 5 «Психология, Социальная работа», Улан-Уде. – 2013. С. 3-9.

13. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. - М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с

14. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2010. - 713 с.

15. *Lewin, K.* A dynamic theory of personality. Selected papers. New York; London: McGraw-Hill, 1935.

16. *Lewin, K.* Time perspective and morale. In: G. Watson (Ed.), Civilian morale. Boston: Houghton Mifflin, 1942.

17. *Lewin, K.* Behavior and development as a function of the total situation. In: L. Carmichael (Ed.), Manual of child psychology. New York; London: Wiley-Chapman & Hall, 1946, pp. 791-844 (Chapter 10). Рус. пер.: Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. С.372-426.

18. *Tulving, E.* Episodic and semantic memory. In: E. Tulving-W. Donaldson (Eds.), Organization of memory. New York: Academic Press, 1972.

19. *Fraisse, P.* Psychologie du temps. Paris: Presses universitaires de France, 1957 (2nd edition 1967); English translation: The psychology of time. New York: Harper & Row, 1963.

САМОИДЕНТИЧНОСТЬ ЖЕНЩИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ

В.Н. Петрова, Л.И. Буртелова (Томск, Россия)

В настоящее время в культуре отсутствует стереотип «настоящей женщины». С одной стороны это приводит к многообразию подлинно женских качеств и дает возможность женщине выбирать, какой ей быть, оставаясь при этом самой собой. С другой стороны, наблюдается внутриличностный гендерный конфликт, некая неопределенность: женщина зачастую испытывает экзистенциальный кризис в отношении своего предназначения, традиционная идентичность претерпевает значительные изменения (Бендас Т.В., 2006). Социальный прогресс с его демократизацией взаимоотношений полов стирает границы между «мужскими» и «женскими» социальными ролями. В частности, это выражается в выборе женщинами нетрадиционных для них видов профессиональной деятельности, изменении нормативных представлений о женских ролях. В современном обществе женщины становятся всё более социально активными, инициативными, независимыми, стремятся к профессиональной самореализации. Расширяется репертуар их гендерных ролей. Если ещё несколько десятилетий назад подавляющее большинство женщин видело себя только в роли матери, жены, сотрудницы с исполнительными функциями, не претендовавшей на руководящую должность, то в наши дни никого не удивит женщина-политик, бизнес-леди, топ-менеджер в крупных корпорациях.

С социальной моделью скромной и покладистой женщины все больше соперничает модель женщины, «умеющей за себя постоять». Соревновательная культура, нацеленная на преодоление трудностей и карьерный рост, внедрилась и в женский универсум. Добиваться успеха в служебных делах, стремиться к занятию руководящих постов - все это стало для женщин социально узаконенной целью, настойчиво внушаемой средствами массовой информации (Ершова Н.М., 2005).

В результате самоидентификация современной женщины осуществляется через взаимодействие патриархатных принципов, опирающихся на длительную социальную и культурную традицию, и принципов эмансипации, являющихся результатом женской борьбы за равноправие. Эмансипация женщины, происходящая в короткий по историческим меркам промежуток времени, до сих пор не может устранить ценности патриархата ни в обществе и культуре, ни в женском самосознании. Не отказываясь от своих традиционных ролей и считая их неотчуждаемыми, современная женщина активно осваивает маскулинно – социокультурную территорию. Как следствие женщина вынуждена жить между противоречащими друг другу установками и требованиями. Необходимость исследования особенностей личностной идентичности женщины, её самореализации и жизненного пути в современных условиях становится все более актуальной. Отсутствие единого социального значения, с которым женщина могла бы идентифицироваться, порождает поиск новых смыслов, выполняющих условие стабильности и изменчивости одновременно (Жарова Н. В., 2004).

Остроту вопросу о самоидентификации современной женщины придает возросшая дифференциация видов деятельности, результат социализации женщины в современном обществе определяется во многом степенью ее личностного развития. С точки зрения большинства исследователей такие сферы женской активности, как материнство и профессиональная деятельность, являются главными антагонистическими силами, разрывающими целостность женской идентичности. Все разнообразие существующих направлений и концепций можно выразить в нескольких подходах. Первый, называемый традиционным или патриархальным, рассматривает семейную роль и материнство с точки зрения природно-биологических позиций и представляет их, как единственную форму самореализации женщины, предназначенную ей от природы. Что ограничивает ее права, самореализацию, свободу выбора. Иная позиция представлена в работах сторонников феминистического направления, в которых самореализация, личный успех связывается исключительно с профессиональными достижениями, карьерным ростом, социальным статусом, в то время как материнство противопоставляется самораскрытию и самореализации женщины, рассматривается как «потеря себя», помеха к личностному развитию, жертва, лишение привычных радостей жизни. В результате происходит снижение ценности материнства. Однако, существует еще один взгляд

на данный вопрос. А именно - самоидентификация осуществляется женщиной на протяжении всего ее жизненного пути и при всей своей индивидуальности, проходит через четыре возрастных этапа: детство, юность, зрелость, пожилой возраст. И, в каждом из перечисленных этапов, находит свое выражение в различных аспектах, таких как – семья и материнство, профессиональная деятельность, сексуальность, партнерство и общение с друзьями. Переживания женщиной возраста зрелости включают в себя - переосмысление ценностей, поиск новых ориентиров, духовных опор, смысла жизни; изменение отношения к физической активности, здоровью, внешней привлекательности, образу жизни. Она остро переживает уход из дома детей.

Таким образом, мы можем констатировать, что, с одной стороны, вопросы становления женской идентичности и проблема проживания женщиной зрелого возраста активно изучаются и освещаются в современной научной литературе. Однако, в прикладных исследованиях чаще всего акцент делается на рассмотрении в большей степени проблем данного возраста (женского одиночества, проблем во взаимоотношениях с детьми, профессиональных деструкций и т.п.), особенности же социально благополучных, работающих и имеющих полную семью женщин изучаются значительно реже. Гораздо в меньшей степени, проработан вопрос влияния особенностей самоидентификации современной женщины на ее удовлетворенность жизнью.

В ходе нашего эмпирического исследования мы рассматривали самоидентичность женщины как постоянное развитие и сопричастность миру и самореализации. В исследовании принимали участие 30 работающих женщин в возрасте от 35 до40 лет, имеющих опыт семейной жизни не менее 5 лет и по крайне мере одного ребенка. Нами использовались следующие методики: интегративный тест самооценки качества жизни И.А. Гундарова; опросник на выявление феминности и маскулинности С. Бем; тест на удовлетворенность браком В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко; опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна; структурированное интервью для выявления досуговых предпочтений. Для проверки статистической значимости различий между группами испытуемых нами применялся критерий Манна – Уитни.

В результате проведенного эмпирического исследования мы выделили три типа самоидентификации женщин в зрелом возрасте: женщины, ориентированные в большей степени на семью и детей; женщины, главное место в жизни которых занимает работа; женщины, для которых, наибольшая удовлетворенность жизнью - общение с друзьями, досуг, хобби.

Общая удовлетворенность жизнью у женщин, ориентированных на семью или карьеру высокая, ориентация же на досуг и общение с друзьями не приносит удовлетворения в жизни в целом. Основные источники неудовлетворенности для всех женщин – состояние сексуальной жизни, отсутствие душевного комфорта и здоровья.

Женщины, для которых основным источником удовлетворенности жизнью является семья, рассматривают семью и брак как основу личной самореализации, как неотъемлемую и важнейшую сторону собственной идентичности. Все они обладают типично женскими – феминными - чертами и имеют классическое представление о роли женщины в обществе. Основными составляющими общей удовлетворенности в данном случае являются официально зарегистрированный брак и наличие детей. При этом половина женщин из этой группы имеют высшую профессиональную квалификацию, в работе они ценят стабильность, возможность улучшить материальное положение, социальные гарантии и возможность реализовать свои знания. Свободное время эти женщины предпочитают проводить в кругу семьи, находя при этом возможности для творчества, общения с друзьями, самообразования.

Женщины, для которых основной показатель удовлетворенности жизнью – работа и положение в обществе, ориентированы на интересную и престижную работу, возможность заниматься любимым делом, имеют самый широкий спектр жизненных устремлений. Все они высшую профессиональную квалификацию. В карьере для них важно: приносить пользу, видеть конкретные плоды своей работы, максимально эффективно использовать свои таланты и опыт для реализации цели, добиться успеха в профессиональной сфере, что должно выражаться в статусе, соответствующем их способностям. Несмотря на важность карьерных устремлений, семья, личные интересы так же должны быть учтены: семья, в жизни этих женщин, имеет высокое значение. Половине женщин данной группы, оказались присущи андрогинные черты, т. е. в равной степени им свойственны и мужские и женские качества, половине - феминные. Свободное время данные женщины проводят по-разному, но все они общаются с друзьями, занимаются самообразованием, посещают клубы, театры, кино.

Третья группа - женщины, для которых основной показатель удовлетворенности жизнью - досуг и общение с друзьями. Важнейшим индикатором их положения и социального самочувствия, является возможность реализовать свой творческий потенциал. Все женщины имеют высшее образование, и нашли себя в профессиональной деятельности, все они обладают типично женскими - феминными чертами. Данным женщинам важнее поддерживать определенный образ жизни, чем добиваться успеха в карьере. В работе необходимо постоянство с минимальной вероятностью увольнения, социальные гарантии, возможность сочетать семью, работу и личные интересы. Работа для них – это скорее жизненная необходимость, чем возможность самореализации, удовлетворения амбиций и достижения успеха. Возможно, недостаточная реализованность некоторых профессиональных качеств и низкая удовлетворенность браком и семейной жизнью, вынуждает данных женщин компенсировать это в общении с друзьями, различных увлечениях и хобби.

Общая низкая удовлетворенность своим здоровьем и сексуальными отношениями у опрошенных женщин, выявленная нами, может объясняться по-разному, а так как, специального исследования в данном направлении не проводилось, можно говорить лишь о возможных причинах этого. Почти у всех есть те или иные хронические заболевания. Считается, что зрелый возраст – это расцвет женской сексуальности. Невысокая удовлетворенность в данном случае может быть связана со снижением сексуальной активности в связи с привыканием (большой стаж брака), жилищной неустроенности или личных особенностей женщины.

В целом результаты показали, что наибольшее удовлетворение приносят женщинам следующие сферы жизни: семейная жизнь, дети, работа и положение в обществе, общение с друзьями и духовные потребности; наименьшее удовлетворение приносят: сексуальная жизнь, здоровье, отдых, душевный покой, условия проживания.

Литература

1. *Бендас Т.В.* Гендерная психология. - СПб.: Питер, 2006 - 431 с.

2. *Ершова Н.М.* Трансформация самоидентификации современной женщины: между полом и гендером.// Авториферат дисс.канд.психол.н., Екатеринбург – 2005. 28 с.

3. *Жарова Н. В.* Психологические особенности самоидентификации женщин при осуществлении ими традиционных и нетрадиционных социальных ролей. //: Автореферат дисс. Канд.психол.н. - Москва, 2004. 26 с.

4. *Женщина* новой России: какая она?/ Институт Комплексных социальных исследований. Российский независимый институт социальных и национальных проблем. Аналитический доклад. – Москва, 2002.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ, ИННОВАЦИОННОГО КЛИМАТА И ПОТЕНЦИАЛА ОРГАНИЗАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМПАНИИ ОАО «ДЕПО ЭЛЕКТРОНИКС»)

В.П. Пикунова (Томск, Россия)

Актуальность выбранной темы заключается в том, что принятие управленческих решений невозможно без достоверной и полной информации об управляемом объекте. Определение стратегии развития предприятия и текущее управление тесно связаны с величиной и структурой инновационного потенциала предприятия, который является необходимым условием осуществления инноваций. Значительный по своему размеру и качественному составу инновационный потенциал является существенным фактором роста конкурентоспособности предприятия. Для правильной оценки текущей ситуации и поиска конкурентных преимуществ предприятию необходимо анализировать имеющийся инновационный потенциал и выявлять резервы повышения эффективности его использования. Инновационная деятельность компаний, в конечном счете, способствует экономическому росту и повышению качества жизни его сотрудников. Основными параметрами оценки инновационной деятельности компаний являются инновационный климат и инновационный потенциал, которые позволят определить готовность компании к внедрению инновации.

Объект исследования процесс управление человеческими ресурсами в организации.

Предмет исследования взаимосвязи управления человеческими ресурсами, инновационный климат и потенциал (на материале деятельности организации ОАО «Депо Электроникс»).

Целью данной работы является выявления взаимосвязи управления человеческими ресурсами, инновационного климата и потенциала организации.

В соответствии с целью выдвинуты следующие задачи теоретического и практического характера:

– выявить особенности управление человеческими ресурсами при реализации инновационных проектов;

– выявить особенности инновационного климата и потенциала организации и методы их оценки;

– теоретическое описание взаимосвязи управления человеческими ресурсами, инновационного климата и потенциал в организации;

– практически исследовать взаимосвязь управления человеческими ресурсами, инновационного климата и потенциала организации;

– провести анализ и интерпретацию результатов исследования взаимосвязи управления человеческими ресурсами, инновационного климата и потенциала организации;

Гипотеза: Инновационный климат непосредственно влияет на потенциал организации и человеческий ресурс посредством нововведений и поощрений своих сотрудников, что в целом способствует улучшению работоспособности и результативности организации в целом.

Исследование проводилось в организации ОАО «Депо Электроникс» г.Томск.

ОАО «Депо Электроникс» – российская компания, занимающаяся разработкой, производством и поставкой компьютерной техники и комплексных IT-решений. Полное название – Открытое акционерное общество «Депо Электроникс», основано в 1995 году. Компания является крупнейшим производителем компьютерной техники в России

Переход к рынку предъявляет новые требования к действующим и создающимся вновь компаниям. Объективная реальность, обусловленная действием рыночных законов, приводит к неуклонному росту конкуренции на всех стадиях производства и обращения. Для того чтобы выжить в столь нелегких условиях предприятию, необходимо постоянно заботиться о повышении своей конкурентоспособности.

Общепризнанным является, что предприятие относится к классу сложных систем и, следовательно, обладает присущими им свойствами. Современной наукой установлено, что непременным условием существования систем является их развитие. Развитие предприятия и повышение или хотя бы поддержание на необходимом уровне его конкурентоспособности в ситуации непрерывного взаимодействия с динамичной внешней средой возможно за счет активной инновационной деятельности.

Активная инновационная деятельность позволяет предприятию занимать лидирующие позиции на рынке и получать на определенном отрезке времени соответствующую прибыль.

Инновация – коммерциализированное новшество, обладающее высокой эффективностью. Является конечным результатом интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, творческого процесса, открытий, изобретений и рационализации в виде новых или отличных от предшествующих объектов. Они характеризуются введением на рынок совершенно новых, усовершенствованных продуктов, услуг интеллектуальной деятельности человека, обладающих более высоким научно-техническим потенциалом, новыми потребительскими качествами, которые со временем в свою очередь становятся объектом для совершенствования (Трифилова 2004).

Уменьшить степень риска, сопутствующего инновациям призвано управление инновационными процессами и человеческими ресурсами. Управление инновационными процессами состоит из ряда этапов, центральным из которых является принятие управленческого решения по выбору и реализации того или иного инновационного проекта, одним из важных аспектов и показателем которого являются люди, беспрерывно сопровождающие реализацию проекта на всех его этапах.

Любая компания стремиться занять лидирующие позиции на своем секторе рынка. IT сфера настолько динамична, что кроме поиска подходов и методов по улучшению уже существующей системы, необходимо оперативное применение данных методик и их постоянное усовершенствование в рамках конкретной организации, для успешного ведения бизнеса.

Большое влияние на этот процесс оказывает управление человеческими ресурсами, данный показатель присущ только динамичным и развивающимся компаниям. Именно управляя человеческим ресурсом, возможно, влиять на инновационный климат и потенциал, а значит приближать организацию к актуальной и востребованной цели – быть лидером на своем секторе рынка. Для правильной оценки текущей ситуации и поиска конкурентных преимуществ организации необходимо анализировать имеющийся инновационный климат и потенциал через управление человеческими ресурсами, выявлять резервы повышения эффективности их использования, так как ОАО «Депо Электроникс» является динамично развивающейся организацией ей присуще данное развитие событий. (Макарова 2008)

В данном исследовании выявлены особенности управления человеческими ресурсами в динамично развивающихся компаниях. Основополагающим фактором является признание экономической полезности и социальной ценности человеческих ресурсов, освоение и развитие которых нуждается в инвестиционных вложениях подобно другим видам экономических ресурсов. Описана модель компетенций, которая используется в таких блоках работы с персоналом как подбор, оценка, развитие и обучение, кадровый резерв, мотивация и система оплаты труда.

В качестве инструмента, нацеленного на совершенствование внутренней инновационной среды (потенциала организации), возможен вариант бизнес-симуляция, выступающий в качестве постоянно действующего блока системы управления человеческими ресурсами предприятия.

Бизнес-симуляция (business simulation) – это деловая игра, в которой моделируются бизнес-процессы, максимально приближенные к условиям конкретной компании, и позволяющая участникам в искусственных условиях приобрести опыт решения сложных управленческих задач (Тренев 2005).

Существуют две основные цели использования бизнес-симуляций в компаниях:

- оценка персонала. С помощью бизнес-симуляции можно получить точную оценку уровня развития менеджерских навыков сотрудника, его умения анализировать ситуацию, расставлять приоритеты в задачах, выстраивать эффективное взаимодействие с другими участниками бизнес-процессов и принимать взвешенные, экономически выгодные решения.

- развитие персонала. Бизнес-симуляция представляет собой уникальный тренажер для развития управленческих качеств и бизнес-мышления сотрудников. Максимальная приближенность содержания моделирующей игры к реальным условиям и бизнес-процессам Компании, позволяет ее участникам в учебном формате потренироваться в решении сложных управленческих задач, организации эффективного межфункционального взаимодействия и научиться принимать обоснованные менеджерские решения.

В ходе исследования использовались следующие методы: теоретический анализ литературных источников; наблюдение; научная рефлексия автора; проведение анкетирования; основные методы анализа инновационного климата и потенциала базируются на работах Леванова Н.Е., Веснина В.Р.; также использовались концепции таких авторов как Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, П. Поренне и Й. Ниссинен,

Р. Хен., Д.К. МакКлелланд, Ричард Бояцис, Щербина, В.В., Звонников В.И., Челышкова М.Б., Балабанов И.Т., Валдайцев С.В., Завлин П. Н., Ипатов А. А., Кулагин.

Анализируя методы и подходы оценки инновационного климата и инновационного потенциала можно увидеть прямую связь и влияние управления человеческих ресурсов на эти компоненты. Кадровые и управленческие инновации влияют на инновационный потенциал. Эти инновации можно рассматривать сквозь призму управленческих проблем, которые охватывает система управления человеческими ресурсами. Именно эти показатели формируются, развиваются (или не развиваются) благодаря управлению человеческими ресурсами. Создание инновационного климата не возможно без участия человеческого ресурса.

Исследование показало, что:

- проведя анализ управления человеческими ресурсами в ОАО «Депо Электроникс», были получены следующие варианты уже решеных управленческих проблем в компании, такие как подбор и профессиональная адаптация новых работников, разработка социальных программ, вовлечение работников в управление предприятием, разработка системы стимулирования производительного и творческого труда. Как они реализованы в компании можно подробно просмотреть в самой исследовательской работе.

- руководство вполне довольно складывающейся динамикой развития инновационного климата внутри компании, прогнозируя дальше развиваться и расти, применяя новые подходы и методы по улучшению инновационного климата. Это указывает на то, что в целом компания работает в одном ритме и настрое. Участие в принятии управленческих решений, поддержка полезных для организации начинаний, активное участие в инновационной деятельности предприятия имеют высший балл. Вполне закономерно для людей, которые по своему статусу и прямым обязанностям заняты именно этой деятельностью.

-общее понимание наличие норм и ценностей поведения для каждого подразделения, но не всегда соблюдение этих правил. Яркий пример, подтверждающий данную проблему, рассогласованность действий и некомпетентность одной из сторон в подразделении при реализации проекта для клиента, находящегося в регионе (департамент Системной интеграции и департамент продаж SMB), как следствие отсутствие партнерских отношений внутри самой компании. Частные случаи.

Изучая несколько подходов описания инновационного климата и инновационного потенциала различных авторов, был выбран подход Веснина В.Р., так как он наиболее полно отражает суть понятия инновационный климат и условия его поддержания, а так же раскрывает суть инновационного потенциала. Выявленные методики по оценке инновационного климата (частная оценка), на основании работы Левановой Н. Е., и инновационного потенциала (экспертная оценка), на основании работы Веснина В.Р., дадут наиболее общую картину внутри организации и позволят выделить сильные и слабые стороны.

В данном исследовании были выявлены особенности управления человеческими ресурсами в динамично развивающихся компаниях. Основополагающим фактором является признание экономической полезности и социальной ценности человеческих ресурсов, освоение и развитие которых нуждается в инвестиционных вложениях подобно другим видам экономических ресурсов.

Проведя анализ управления человеческими ресурсами в ОАО «Депо Электроникс», были получены следующие варианты уже решенных управленческих проблем в компании, такие как подбор и профессиональная адаптация новых работников, разработка социальных программ, вовлечение работников в управление предприятием, разработка системы стимулирования производительного и творческого труда. Как они реализованы в компании можно подробно посмотреть в самой исследовательской работе.

Используя методологию автора Веснина В.Р., на практике была проведена экспертная оценка инновационного потенциала компании ОАО «Депо Электроникс». Оценив, все необходимые показатели была выявлена проблема в кадровых инновациях, на которой необходимо заострить свое внимание.Были применены такие методы как наблюдения текущей ситуации внутри компании, анализ внутрикорпоративного сайта и доступного на просторах интернета, проработана внутренняя документация и на основании анкетирования выявлены факторы инновационного климата компании. Для рассмотрения инновационного климата в компании была сформирована анкета на основе метода Левановой Н.Е., разослана среди 117 сотрудников томского подразделения департамента продаж SMB. Было получено 74 ответа. Ответы были разграничены по принципу топ-менеджмента (управляющее звено) и линейных менеджеров (м. продаж) для полного понимания картины ИК внутри организации на разных ее уровнях.(Леванова 2011).

Исходя из общего коэффициента, достаточно высокого для оценки данной методики 4.8 (высший коэффициент 5), среди топ-менеджеров можно сделать выводы, что руководство вполне довольно скла-

дывающейся динамикой развития инновационного климата внутри компании, прогнозируя дальше развиваться и расти, применяя новые подходы и методы по улучшению инновационного климата. Это указывает на то, что в целом компания работает в одном ритме и настрое. Участие в принятии управленческих решений, поддержка полезных для организации начинаний, активное участие в инновационной деятельности предприятия имеют высший балл. Вполне закономерно для людей, которые по своему статусу и прямым обязанностям заняты именно этой деятельностью.

Однако картина у линейных-менеджеров складывается несколько другая. Общий коэффициент по всем показателям 4,2. Это можно прокомментировать, как общее понимание наличие норм и ценностей поведения для каждого подразделения, но не всегда соблюдение этих правил. Яркий пример, подтверждающий данную проблему, рассогласованность действий и некомпетентность одной из сторон в подразделении при реализации проекта для клиента, находящегося в регионе (департамент Системной интеграции и департамент продаж SMB), как следствие отсутствие партнерских отношений внутри самой компании.

Пользуясь выводами из предыдущих задач можно легко сформулировать проблемы влияния управления человеческих ресурсов на инновационный климат и потенциал в «Депо Электроникс».

При анализе инновационного потенциала в компании ОАО «Депо Электроникс» была выявлена управленческая проблема: подбор и профессиональная адаптация новых работников (отсутствие полного понимания должностных обязанностей, возможных сложностей, вследствие чего новые сотрудники могут уйти из компании).

При анализе инновационного климата в компании ОАО «Депо Электроникс» была выявлена следующая управленческая проблема: взаимодействие подразделений (департаментов)/ вовлечение работников в управление предприятием (рассогласованность действий и некомпетентность одной из сторон в подразделении (департамент Системной интеграции и департамент продаж SMB), как следствие отсутствие партнерских отношений внутри самой компании, частные случаи).

Нами была использована методика, озвученная на лекциях Прозументовой Г.Н. «Построение дерева целей», которая в свою очередь базируется на работе Малин А. С., Мухин В. И. «Исследование систем управления».

Исходя из вариантов построенных «деревьев целей» можно сделать выводы:

- необходимо новое построение системы подбора и адаптации новых сотрудников и системы взаимодействия департаментов СИ и SMB / Вовлечение работников в управление предприятием;
- необходимо проанализировать уже существующую модель в компании ОАО «Депо Электроникс», обязательно провести диагностику удовлетворенности сотрудников, получить обратную связь;
- определить целевые показатели, разработать целевую модель показателей;
- создать соответствующие инструменты, закрепить новые механизмы взаимодействия департаментов и подбора во внутрифирменном нормативном документе;
- определить перечень изменений в организационной деятельности департаментов Системной интеграции, продаж SMB, подбора и обеспечения офиса;
- определить план перехода на новую систему, обязательно согласовать с руководством, изучая опыт внедрения новой модели;
- реализовать план перехода на новую систему, при этом постоянно необходимо получать обратную связь и проводить регулярный мониторинг достаточности новой системы.

Гипотеза исследования подтвердилась: Инновационный климат непосредственно влияет на потенциал организации и человеческий ресурс посредством нововведений и поощрений своих сотрудников, что в целом способствует улучшению работоспособности и результативности организации в целом.

Данное исследование можно применять как вариант шаблона для исследования других организаций.

Литература

1. *Макарова И.К.* Управление человеческими ресурсами. Пять уроков эффективного HR-менеджмента / И.К. Макарова. – М.: Дело, – 2008. – 232 с.

2. *Трифилова, А.А.* Использование инновационного подхода в стратегическом управлении предприятием / А.А. Трифилова. – Н. Новгород, 2004. – 244 с.

3. *Леванова Н. Е.* Разработка методики оценки инновационной активности персонала организации / Н. Е. Леванова // Молодой ученый, 2011. – № 5. – С. 203-206.

4. *Тренев В. Н.* Управление человеческими ресурсами при реализации проектов. Методика и опыт / В.Н. Тренев, М.И. Магура, С.В. Леонтьев. – М: ЗАО «ПМСОФТ», 2005. – 290 с.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ МАРГИНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В ЗАКРЫТОЙ СРЕДЕ

О.М. Писарев (Томск, Россия)

Интерес к проблеме маргинальности заметно возрастает в 80-е годы XX столетия, когда кризисные процессы, с одной стороны, начинают выносить ее на поверхность общественной жизни; с другой – непосредственно сказываются на психологическом уровне жизни человека.

На современном этапе развития общества особый интерес представляет изучение жизненных позиций отдельных социальных групп и личностей, являющимися носителями специфических ценностей, оказывающих влияние на их состояние в специфических условиях быстрых перемен (например, смене жизненной среды). Одной из составляющих данного рода исследований является проблема изучения феномена маргинальности и маргинального человека, отражающаяся во всем многообразии взаимодействия личности и специфического социокультурного пространства. Современная эпоха социальных изменений вынуждает личность к постоянному преобразованию сложившихся жизненных взглядов и отношений, поиску новых алгоритмов и форм поведения, с учетом своего жизненного опыта, личностного потенциала, ценностно-смысловых полей, системы сложившихся установок, что позволяет выйти к пониманию многомерности человеческого бытия в создаваемом им многомерном мире (Клочко В.Е., 2002). Многозначность, многоаспектность понятия маргинальности, его глубина и междисциплинарность не могли не привлекать внимание исследователей. Обращение к теме маргинальности начинается с углубленного исследования этого феномена в русле общепринятых концепций и постепенного осмысления его в контексте современной российской реальности. Следует отметить, что традиция понимания и использования самого термина в отечественной науке связывает его именно со структурной маргинальностью, т.е. концепцией, характерной для Западной Европы и США (таблица).

Научные типологии маргинальности

Автор	Маргинальность как	Описание типа маргинальности
Парк Э. «Человеческая миграция и маргинальный человек» (1927)	Культурный конфликт	Определяется как положение индивидов, находящихся на границе различных, конфликтующих между собой культур, выражается в неадаптированности человека к новому культурному слою
Стоунквист Э. «Маргинальный человек» (1937)	Культурное отчуждение	Выражается в неприспособленности, изолированности, разочарованности, психической дезорганизации, разрушении «жизненной организации» внутреннего мира человека
Мертон Р. «Социальная структура и аномия» (1992)	Аномия	Представляет собой результат несогласованности, конфликта между разными элементами ценностно-нормативной системы общества, между культурно предписанными всеобщими целями и законными средствами их достижения
Маслоу А. «Deficiency motivation and growth motivation» (1962)	Кризис развития личности	Характеризуется потерей ощущения принадлежности к чему-либо. Признаки: повышение восприятия действительности; переоценка себя, других, природы; повышение спонтанности; сопротивление к культурным нормам
Манчини Дж.Б. «No owner of soil: The concept of marginality revisited on its sixtieth birthday» (1988)	Изменчивость	Зависит от того, является ли жизненная ситуация для индивида центральной частью его жизни. Характеризуется изменчивостью ситуации, ее заметностью и видимостью, направлением идентификации
Пачколина Е.Н. «Феномен маргинальности в студенческой среде» (2008)	Трансформация социального положения	Длительное, устойчивое, негативное переживание, возникающее при трансформации положения субъекта в социальной структуре общества, интегрирующее в себе высокую степень дезадаптивности, продолжительность и степень выраженности которого обусловливаются психологическими особенностями
Кемалова Л.И., Парунова Ю.Д. «Личность маргинала и возможности ее социализации в условиях транзитивного общества» (2010)	Нигилизм	Означает отрицание, неприятие общепринятых ценностей, идеалов, моральных норм, культуры. Указывает на тот факт, что в обществе назревают изменения и в скором времени произойдут (настоящая социальная реальность устраивает не всех).

Центральным пунктом в смысловом определении понятия становится образ переходности, промежуточности, что отвечает специфике российской ситуации. Главное внимание направлено на анализ феномена в социальной структуре, без углубления в психологическую реальность. Маргинализация в данном случае признается широкомасштабным процессом, приводящим к тяжелым последствиям для больших масс людей, потерявших прежний статус и уровень жизни. Проблема маргинальности рассматривается в свете различных аспектов социального определения человека: как «транс-исторического субъекта», как «персонификацию общественных отношений определенной эпохи» (Навджавонов Н.О., 1991).

Однако с позиций психологической науки необходимо отметить качественную структуру маргинальности, которая фокусирует наше внимание в первую очередь не на происходящих социальных процессах, а на самом человеке как субъекте, формирующем картину своего жизненного мира. Можно предположить, что в зависимости от различных типов маргинальности складываются различные типы маргинальной личности, обладающие определенным набором психологических особенностей. Наиболее отчетливо это можно наблюдать в результате смены жизненной среды. Например, попадание человека в условия социальной изоляции создает сбой в механизме социализации на уровне проекции, идентификации и символизации. Далеко не все способны быстро адаптироваться (а иногда, вообще адаптироваться) к закрытой среде и реализовать свои возможности в ее условиях. Психологизация концепта «закрытая среда» позволяет наметить основные направления в изучении внутреннего мира человека и определить его переживания в условиях закрытой среды. В данном случае «закрытая среда» – это локальное пространство, которое основано на системе предписаний, жестко ограничивающих обмен открытой системы с внешним миром (Худякова И.С., 2013). Нахождение человека в местах лишения свободы – мощный фактор модификации его поведения. Будучи оторванным от обычной (открытой) социальной среды, человек вынужден либо приспосабливаться к новой (закрытой) среде, либо ее принять и жить по действующим здесь законам. «Нахождение в пенитенциарном учреждении часто разрушает сложившуюся ранее систему отношений человека с обществом и подталкивает осужденного искать способы преодоления негативного влияния среды, в которую он попал» (Лапшина Т.Ю., 2007). Проблема изучения маргинальной личности, находящейся в закрытой среде обусловлена как дальнейшей криминализацией человека, так и разорванностью его связей с окружением, процессами отчуждения, которые блокируют его социальное развитие.

В теории психологических систем избирательное взаимодействие человека как открытой психологической системы со средой представляет собой форму существования системы и обусловлено стремлением системы удержать свою целостность. Это делает систему чувствительной к тем элементам (в себе и для себя существующей среды), которые по отношению к системе выступают как необходимые условия устойчивого существования системы, которые должны быть опознаны как свое и в качестве своего присвоены системой. В результате избирательного взаимодействия рождаются новые, более сложные образования (системы), в силу чего дальнейшее избирательное взаимодействие со средой осуществляют уже они. Резкое ограничение либо прекращение обмена со средой можно представить как деструкцию, приводящую в конечном счете к распаду системы (Клочко В.Е., 2000).

Процесс маргинализации личности в закрытой среде приводит к тому, что человек постепенно прекращает конструирование новых целей и останавливается в своём развитии, находясь в дальнейшем в динамическом покое, представляющем собой постоянную прокрутку одних и тех же целей. Следствием подобной «закрытости» становятся утеря возможности избирать, устанавливать соответствие своих актуальных потребностей и возможностей с объективной реальностью, разрушение целостности жизненного мира, доминирование отрицательных переживаний, что приводит к формированию социальной дезадаптации и криминализации. В условиях несвободы человек оказывается закрытым к транскоммуникациям по отношению к себе и к окружающему миру, что не позволяет ему выделять те особые смыслы и ценности, которые определяют важнейшие условия его жизни.

Проблема жизнедеятельности личности в ситуации резкой перемены среды зависит от готовности человека оставаться открытым к открытой системе в условиях жесткой пространственной и временной регламентации. Отсутствие этой готовности может быть вызвано многими причинами: ригидизацией (Залевский Г.В., 2007); дезадаптацией (Александровский Ю.А., 1976); социальной дезорганизацией (Томас У. и Знанецкий Ф., 2001; Парк Р., 1928); напряжением (Мертон Р., 1991; Агнью Р., 1992); «напряженной адаптацией» (Сандомирский М.Е., 2002); аномией (Дюркгейм Э., 1966); маргинализацией личности (Парк Р., 1928; Стоунквист Э., 1961); конфликтом культур и криминальных (в том числе и пенитенциарных) субкультур (Коэн А.,

1955; Клауорд Р. и Оулин Л., 1960); стигматизацией (Беккер Г., 1963; Лемерт Е., 1951; Асмус Ф., 2001; Гофман И., 1963); психологической защитой в тяжелых жизненных условиях (Анцыферова Л.И., 1994; Либин А.В., 1998), переживанием критических ситуаций (Василюк Ф.Е., 1995); последствиями хронического социального стресса (Гнучев В.Ф., 2001); кризисом идентичности (Молчанова Е.П., 2010), деформацией временной трансспективы (Нуркова В.В., Василевская К.Н., 2003). Маргинализация выступает как неспособность человека определить, каковы его цели и жизненные перспективы, какое место он занимает, находясь в актуальной для него жизненной среде. Это приводит к коррозии, «сжатию» и «примитивизации» социокультурных образцов, поведенческих моделей жизненного мира личности, размываются ее ценности, снимаются прежние защитные барьеры (Костюченко Л.Г., Резник Ю.М., 2004). Если человек в своей жизни закрыт, то в условиях несвободы ему легче принимать те ценности, правила, которые доминируют в закрытой среде.

Факт пребывания в условиях несвободы ставит человека перед актом жизненного самоопределения, но это самоопределение человека, теряющего (или уже потерявшего) жизненное пространство, размеченное собственной субъективностью, т.е. такое, в котором человек мог встречаться с самим собой, со своими потребностями и возможностями, представленными в предмете в виде ценностно-смысловых измерений.

В случае стресса фиксация на отрицательном переживании угрозы закрывает человека в разнообразии его эмоциональных проявлений и закрепляет узкую связь человека с объективным миром, ограничивая его этим пространством в определенном временном интервале. Имеет место нарушение гармонии внутреннего и внешнего вследствие того, что детерминация поведения человека обусловливается только его внутренним состоянием без учета объективных требований внешней ситуации (Залевский Г.В., 2007). Закрытие, ригидизация, сужение смыслового пространства жизненного мира человека, отсутствие перспективы могут приводить к отрицательным для личности последствиям (Бохан Т.Г., 2008). Попадая в места лишения свободы, человек сталкивается с тем, что жизнедеятельность регламентируется как официальными, так и неофициальными правилами. В первом случае он вынужден подчиняться утвержденному распорядку дня, регламентированным требованиям общения с персоналом пенитенциарного учреждения, участия в трудовой деятельности, в обучении, проведении досуга. Во втором случае, входя в среду осужденных, он обнаруживает, что существуют «неписанные законы», неподчинение которым может не только осложнить пребывание в местах лишения свободы, но даже привести к более трагическим последствиям.

Закрытая среда как специфическое социокультурное пространство представляет собой сложное, многофакторное и противоречивое образование, вызывающее у находящегося в ней человека различные эффекты психологического и психопатологического порядка, воздействующие на психическую сферу в трех взаимосвязанных направлениях: когнитивном, поведенческом и аффективном (Семке В.Я., Диденко А.В., Аксенов М.М., 2009). Опираясь на рассмотренные подходы, мы можем говорить, что процесс исследования маргинальной личности в закрытой среде должен включать: 1) разработку методов изучения маргинальной личности в условиях жесткой пространственно-временной регламентации; 2) обоснование типологии отношений «человек – социум» с учетом психологических особенностей маргинальной личности в этих отношениях; 3) апробирование коррекционных программ, нацеленных на приобретение человеком новых жизненных координат, способствующих его саморазвитию, самореализации и демаргинализации.

Литература

1. *Бохан Т.Г.* Стресс и стрессоустойчивость: опыт культурно-исторического исследования. – Томск: Иван Федоров, 2008. – С. 136.

2. *Залевский Г.В.* Личность и фиксированные формы поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 10.

3. *Клочко В.Е.* Человек как самоорганизующаяся психологическая система // Человек как самоорганизующаяся психологическая система: Матер. рег. конф. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – С. 3–7.

4. *Костюченко Л.Г., Резник Ю.М.* Введение в теорию личности: личность и ее жизненный мир. – М., 2004. – 272 с.

5. *Лапшина Т.Ю.* Психологические особенности переживания одиночества у лиц, находящихся в условиях групповой (тюремной) изоляции: дис. … канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2007.- С.2.

6. *Навджавонов, Н.О.* Проблема маргинальной личности: постановка задачи и определение подходов // Социальная философия в конце XX века. – М.: МГУ им. М.В.Ломоносова, 1991. – С. 149-158.

7. *Нартова-Бочавер С.К.* Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение / Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, №6. – С. 27–36.

8. *Семке В.Я., Диденко А.В., Аксенов М.М.* Тюремная субкультура и адаптация осужденных с расстройствами личности в местах лишения свободы // Судебная психиатрия. Пенитенциарная психиатрия и психология / под ред. Т. Б. Дмитриевой. – М. : ФГУ «ГНЦССП Росздрава», 2009. – Вып. 6. – С. 189—204.

9. *Худякова И. С.* Психологические особенности переживания одиночества человеком в закрытой среде (на примере мест лишения свободы) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.01 - Томск : [б. и.], 2013. URL: http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000446549

ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В ОРГАНИЗАЦИИ

Е.Ю. Погудина (Томск, Россия)

Термин «мотивация» – многозначный термин. В разных сферах науки он имеет различное наполнение. Так, в физиологии и этологии под мотивацией понимается весь комплекс факторов, определяющих поведение человека, в психологии – осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, которые побуждают человека к совершению определенных действий (Психологический словарь, 2003, с. 264), в менеджменте – воздействие на сотрудников с целью получения эффективных результатов труда.

Термин «мотивация» в теорию управления пришел из психологии. Для того чтобы разграничить понятия «мотивация» в управлении и «мотивация» в психологической науке, в теории управления стал использоваться термин «трудовая мотивация». Тем не менее, и под трудовой мотивацией обычно понимается не воздействие на человека извне, а его внутренние побудительные причины (потребности, мотивы) по отношению к трудовой деятельности: «мотивация труда – это побуждение к труду, определяющее отношение к труду и рабочее поведение работника… Если говорить совсем просто, то это то, в какой степени работник стремится работать хорошо, стремится к высокой самоотдаче в работе. Это состояние души» (Шекшня).

Вместе с термином «мотивация» в менеджменте также используется термин «стимулирование». Под стимулированием обычно понимается внешнее воздействие на сотрудника с целью добиться эффективного рабочего результата. Во всех учебниках и руководствах по менеджменту всегда делается акцент на различии этих понятий (и явлений). Тем не менее, термины «мотивация», «мотивирование» и «стимулирование» нередко употребляются в качестве синонимов: мотивация – это процесс стимулирования человека (работника, исполнителя) к деятельности, направленной на достижение целей организации» (Лукичева, 2006, с.140). И это наблюдается не только в теоретических пособиях, но и в реальной деятельности организации и руководства. В данной статье под мотивацией понимается весь комплекс факторов (сознательных и бессознательных), которые направляют поведение человека, где бы он ни находился – на рабочем месте или любом другом.

В последнее время также стали говорить о том, что мотивацию в управлении персоналом можно понимать как своеобразную компетенцию. Не вызывает сомнения, что компетенцией «мотивация и стимулирование подчиненных» должен обладать любой руководитель. Но и мотивацию к труду (или отсутствие такой мотивации) у сотрудника также предлагается рассматривать в качестве показателя компетенции.

Компетенция «мотивация и стимулирование персонала», как правило, входит в профиль управленческих компетенций руководителя любой организации. Обычно составляющими данной компетенции являются такие показатели, как признание достижений сотрудников; знание ведущих мотивов своих подчиненных; своевременная обратная связь о сильных и слабых сторонах в работе; умение добиться потенциала сотрудников; способность мотивировать сотрудников на решение новых, нестандартных задач и т.п.

Если свести все составляющие данной компетенции, то краткой ее формулировкой могут стать известные слова Ли Якокки: «управление представляет собой ни что иное, как настраивание других людей на труд». В то же время нередко руководители многих современных организаций до сих пор придерживаются точки зрения Г. Форда, которые высказывал сожаление в связи с тем, что ему, помимо пары рабочих рук, приходится нанимать на работу всего человека «целиком».

Мотивация и мотивирование персонала – реальность, с которой приходится иметь дело любому менеджеру, поэтому, думается, что тема мотивирования персонала актуальна будет всегда. Несмотря на обилие исследований и практических разработок в этой области, вопрос о мотивации сотрудников остается острым в большинстве организаций. На наш взгляд, есть несколько важных моментов, на которые необходимо обращать внимание, когда вдруг оказывается, что все самые лучшие теории и инструменты мотивации вдруг отказываются «работать».

1. Большинство наиболее известных теорий мотивации (А. Маслоу, Ф. Герцберга, В. Врума) создавались, применительно к реальности индустриальной эпохи. В настоящее же время все большее количество людей задействованы в сфере интеллектуального труда (так называемая «эпоха информации»).

Логично предположить, что для сотрудника эпохи информации более актуальными окажутся несколько иные мотивы. Работа для такого сотрудника перестает быть ценностью сама по себе, и организации должны становиться тем местом, где человек может актуализировать свои собственные ценности (а не только ценности организации) и реализовать и удовлетворять потребности не только в «хорошей работе» (для работника индустриальной эпохи нередко «хорошая работа» означала «хорошая зарплата»).

2. Нередко представление о мотивации у руководителей сводится к тому, что главный мотиватор для любого сотрудника – это большое денежное вознаграждение.

Автор данной статьи неоднократно слышала от руководителей различных организаций мнение, что единственно возможная (и реально работающая) мотивация сотрудников – это мотивация денежная. Иногда в качестве «мотивирующего» инструмента также предполагаются различные отрицательные стимулы – например, страх наказания, штрафы за опоздания и тому подобное. Практически анекдотично высказался один из руководителей отдела крупной организации с филиалами по всей России: «мне достаточно сотрудников один раз отмотивировать как следует – они потом месяц хорошо работают». На это можно ответить цитатой Стивена Кови: «Исследования показывают, что люди начинают ставить заработную плату на четвертое место по значимости после доверия, уважения и гордости. Почему? Потому что, когда люди получают внутреннее удовлетворение от своей работы, внешние факторы становятся менее значимыми. Однако, если внутреннего удовлетворения работа не приносит, деньги становятся самым главным мотивом. Почему? А потому, что за деньги можно «купить удовлетворение» за пределами работы» (Кови, 2009, с. 303).

3. Мотивация персонала на деле нередко оказывается достаточно жестким манипулированием сотрудником, а не актуализацией его мотивов и потребностей. К сожалению, пренебрежение личностью, творческими возможностями сотрудника, частое использование административных «рычагов», технократическое отношение к человеку до сих пор распространены во многих организациях.

Мне довелось присутствовать при диалоге руководителя фирмы с сотрудником консалтингового агентства. Руководитель принес схему «мотивации сотрудников», в которой была прописана система штрафов (о поощрениях и премиях речи там не было). И – самое поразительное – сотрудник агентства одобрил эту схему. Это ли не яркая иллюстрация повсеместно распространенного убеждения в том, что поведением человека можно управлять исключительно и только с помощью «кнута и пряника»?

4. В разные моменты времени, в зависимости от ситуации, обстоятельств и т.п., один и тот же фактор для одного и того же человека может оказаться либо ярко выраженным мотивом, либо достаточно жестким стимулом. Также не может быть единой мотивационной системы для всех сотрудников, т.к. эффективный мотивационный менеджмент, как правило, индивидуален.

В связи с этим хочется упомянуть известную теорию мотивации Абрахама Маслоу, изложение которой есть в каждом учебнике по менеджменту. Думается, что именно упрощение данной теории может сослужить плохую службу тому менеджеру, который решил ее использовать в своей практике. Так, Маслоу говорит о том, что для базовых потребностей есть свой собственный индивидуальный «удовлетворитель», и как бы ни старались в организации удовлетворить потребности, например, в безопасности, признании и уважении, используя для этого различные инструменты, эти потребности удовлетворить у всех сотрудников не удастся. Более того, если одного работника собственная фотография на доске «Лучший сотрудник месяца» будет вдохновлять, то другой этой фотографии может стыдиться и стесняться. Или же если у одного сотрудника причина частых опозданий – демонстрация пренебрежения к заведенным правилам и желание привлечь к себе внимание, а у другого – в том, что ему необходимо отвезти детей в школу или детский сад, то, очевидно, меры, которые необходимо предпринять для устранения опозданий к разным сотрудникам следует применять разные. Данные примеры показывают, почему далеко не всегда работают унифицированные схемы мотивации для всех сотрудников и еще раз подчеркивает сложность и многоаспектность такого явления, как поведение человека.

5. Отсутствие в организации четких критериев мотивированного сотрудника. Когда спрашиваешь менеджеров, а какой он, по их мнению, мотивированный сотрудник, то оказывается, что к «мотивированному сотруднику» предъявляются очень противоречивые требования – и чтобы за любую работу брался, о которой скажут (не вступая в споры с начальством), и чтобы свое собственное мнение имел. Чтобы у него были и карьерные амбиции, но, в то же время, чтобы он был доволен той должностью, которую занимает сейчас. Нужен и инициативный, и исполнительный работник, и нередко – в одном «флаконе». При этом

организации мечтают о взрослых, самостоятельных людях со своим собственным взглядом на мир и на работу в том числе. Как отмечает В.Н. Дружинин, современные организации заинтересованы в «мотивационном перегреве» человека: «Только сверхмотивированный индивид готов броситься, как мотылек, в пламя костра, и отдать свои ресурсы – время жизни, физические силы, способности – для достижения целей. Но никто и никогда не подсчитывает баланс потерь и приобретений на этом пути» (Дружинин, 2010, с.75). Думается, что если понимать мотивацию как компетенцию, то в организации должен быть создан «профиль» мотивированного сотрудника, который также должен быть проверен на жизнеспособность и реалистичность. Организации действительно нужны взрослые и целостные люди, а это всегда подразумевает некоторое «неудобство» сотрудника. Как сказал один мудрый руководитель: «Зачем мне нужны сотрудники, которые всегда во всем согласны со мной?».

6. Нередко под мотивированным сотрудником на самом деле подразумевается не мотивированный на работу, а приверженный и лояльный организации человек. И хотя такие факторы как мотивированность и лояльность, безусловно, взаимосвязаны и взаимозависимы, в то же время отождествление этих явлений, думается, будет работать скорее во вред, нежели во благо организации. Но лояльность сотрудника далеко не всегда предполагает его компетентность: «развитие и приспособление компетенций начнет тормозиться излишней лояльностью специалиста, который держится за стабильность своего места» (Золотовицкий, 2012. С. 116).

7. Отсутствие целостного видения организации. Мотивация – это в том числе и организационный процесс, который тесно связан с такими явлениями, как организационные коммуникации (а мотивировать сотрудника мы можем обычно только посредством межличностных коммуникаций), организационная культура, особенности адаптации, отношение к профессионалам и новичкам и т.п. Не понимание этого приводит как раз к мнению, что мотивировать можно только деньгами. На самом деле мотивировать (или демотивировать) могут и организационные нормы и ценности, и сама организационная среда в целом.

8. Игнорирование связи эмоциональных и мотивационных факторов. «Мотивация» и «эмоции» - эти слова не случайно имеют в латинском языке один корень – motere – «двигать». Эмоциональная и мотивационная сферы человека неразрывно связаны, т.к. именно эмоции являются механизмом, направляющим и мотивацию, и вообще любое поведение человека, независимо от того, где он находится – выполняет ли рабочее задание или находится дома, в кругу семьи. Тем не менее, большинство организаций, выражаясь словами С.Шекшни, подвержены «организационной алексетимии» (Шекшня, 2003. С.54). Долгое время эмоции и руководителей, и подчиненных на рабочем месте игнорировались, организации все еще считаются свободными от эмоций и эмоциональных проявлений, что, конечно, совершенно не так.

Конечно, это не окончательный список «болевых точек», с которыми приходится сталкиваться менеджеру, когда он понимает необходимость мотивирования сотрудников. Думается, что и их список может быть продолжен, и каждый из этих пунктов необходимо раскрывать более полно и подробно.

Литература

1. *Дружинин В.Н.* Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. СПб.: Питер, 2010. 156 с.
2. *Золотовицкий Р.А.* Социодрама и социометрия: учебно-практическое пособие // Журнл практического психолога. 2012. № 2. 184 с.
3. *Кови С.* Восьмой навык: от эффективности к величию. М.: Альпина Бизнес Букс, 2009. 408 с.
4. *Лукичева Л.И.* Управление персоналом: курс лекций. М.: Омега-Л, 2006. 264 с.
5. *Магура М.И.* Управление мотивацией персонала [электронный ресурс]. Электр. данные: Режим доступа: htpp: //www.maguru.ru/articles/
6. *Психологический* словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 640 с.
7. *Шекшня С.В.* Лидерство в современном бизнесе. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-синтез», 2003. 64 с.

ПОТЕНЦИАЛ ГУМАНИТАРНОГО УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИЯМИ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА В ШКОЛЕ

С.И. Поздеева (Томск, Россия)

Статья выполнена в рамках проекта поддержанного грантом РГНФ № 13-06-00703.

Постановка проблемы. Профессиональное развитие педагога всегда являлось одной из функций управления в общеобразовательной школе. Наиболее активно это функция проявлялась и проявляется по отношению к молодым педагогам (наставничество, консультирование, посещение молодыми специалистами уроков у опытных коллег и т. п.). Если же педагог работал в школе уже более 5 лет, то управленческие действия, направленные в его сторону, «затихали» и сводились к организации своевременной аттестации и повышения квалификации за пределами школы. Считалось, что к этому времени педагог преодолел кризис «адаптации к профессии» (С.Г. Вершловский, 2013) и может самостоятельно наращивать профессиональные навыки. Задача школьного управления по отношению к педагогам со стажем 10 лет сводилась к «подстегиванию» их к участию в различных профессиональных конкурсах и трансляции собственного опыта коллегам в школе и за ее пределами. Именно стаж работы определял меру накопленного опыта, а значит — уровень профессионализма. Получалось, что профессионализм педагога — это много раз (лет) воспроизведенный им опыт реализации привычных профессиональных функций: объясняю, спрашиваю, оцениваю, помогаю, если не поняли; хожу на педсоветы, заполняю журнал, пишу поурочные планы и т. д. Следуя известной поговорке «Повторение — мать учения», скажем, что «Воспроизведение привычных действий и функций — суть профессионализма».

Изменилось ли сейчас понимание профессионализма педагога и способов его развития в общеобразовательной школе? Для ответа на этот вопрос мы обратились к кандидатской диссертации на тему «Управление становлением профессионализма учителя в условиях модернизации образования», защищенной в 2010 году (Д.В. Судариков, 2010). Позволим сделать несколько выписок из данного текста, позволяющих понять, как видится автором (он является директором школы) профессионализм педагога и как должно быть организовано управление в школе по его становлению. Примечание: все шрифтовые выделения во фрагментах сделаны нами.

Фрагмент 1. «Под управлением становления профессионализма учителя будем понимать целенаправленное, специально организованное, ресурсообеспеченное взаимодействие субъектов педагогического процесса, направленное на достижение определенного качественно-количественного уровня личностных качеств, профессиональных знаний, умений, компетенций учителя».

«Основными для анализа с целью получения информации о состоянии и развитии процесса становления профессионализма учителей являлись следующие показатели: кадровый состав, динамика аттестации на квалификационную категорию, имеющиеся и предпочитаемые источники обучения, уровень профессиональных достижений, удовлетворенность профессиональной карьерой... Анализ состояния позволяет выделить ряд проблем: недостаточное использование различных форм и методов организации индивидуального и коллективного самообразования …, доминирование установки на предметно-ориентированный характер профессионального развития учителей..., а не на изменение менталитета педагогических кадров, развитие у учителя восприимчивости к новому научному знанию...»

Фрагмент 2. «Программа (имеется в виду целевая программа «Управление становлением профессионализма учителя») как организационная основа управления представляет собой календарный план … мероприятий, охватывающих изменения в структуре, содержании и технологии образования с целью реализации. Целью программы является..... создание условий, обеспечивающих положительную динамику становления профессионализма учителей. Реализация программы обеспечивается администрацией школы. Исполнители программы ежегодно уточняют целевые показатели программы, затраты на программные мероприятия, составляют информацию о ходе выполнения программы. Администрация школы контролирует выполнение программы мероприятий, выявляет их отклонение от предусмотренных результатов, устанавливает причины и определяет меры по устранению отклонений.

Фрагмент 3. Перечень мероприятий Программы: педсоветы, конференции, круглые столы, психолого-педагогические семинары, семинары-практикумы, дискуссии, школы молодого учителя, школа

молодого классного руководителя, педмастерская, творческие и проблемные группы, учительский клуб, курсовая подготовка, индивидуальный план профессионального развития «Моя профессиональная карьера», портфолио педагога, работа над темой самообразования с творческим отчетом, тренинги, участие в конкурсах, ведение банка данных передового педагогического опыта.

Итак, о чем говорят приведенные фрагменты? Профессионализм учителя понимается как «количественно-качественный прирост личностных качеств, знаний, умений, компетенций». Например, по шкале «Личностные качества» диссертант выделил 22 качества в разных сферах (нравственная, эмоционально-волевая, личностно-валеологическая, социально-групповая): чем больше качеств приобрел педагог, тем выше его профессионализм. Получается, что развитие профессионализма направлено не на изменение личностных качеств (проявлял агрессию — стал проявлять позитивный настрой к окружающим, был авторитарным — стал овладевать демократическим стилем общения и т. д.), а некий суммарный прирост: чем больше указанных качеств, тем лучше. С другой стороны, возникает сомнение: могут ли перечисленные в Программе мероприятия повлиять на такой прирост?

Интересно, что в списке профессиональных компетенций (диссертантом выделено их в общей сложности 34(!), во-первых, преобладают слова «владеет знаниями, знает, понимает, ориентируется, представляет, вычленяет, владеет, имеет, осознает, имеется потребность, стремится, способствует», которые можно назвать «пассивными», т. к. они не называют конкретное профессиональное действие учителя. Во-вторых, в данном списке слово «инновационный» использовано только один раз при обозначении такой профессионально-личностной компетенции, как «имеется потребность в самовыражении (потребность в профессиональном труде и инновационной деятельности, достижении результата)».

Это означает, что становление профессионализма никак не связывается с участием педагога в инновационной деятельности. Единственное, что ему позволили – это «быть восприимчивым к новому научному знанию» и заниматься самообразованием. Педагогу «не разрешили» даже стать участником программы по развитию собственного профессионализма: он лишь её исполнитель. Другими словами, администрация школы решила, каким быть учителю-профессионалу, придумала для этого разные мероприятия, а педагоги должны все это исполнять, т.е. стремиться к достижению заданных результатов, от которых нельзя отклоняться.

Предлагаемая программа не выделяет инновационную деятельность как ресурс развития профессионализма учителя, которому предлагается не реально что-то менять в образовательной практике, а посещать разработанные администрацией мероприятия. Может и слово «становление» диссертант использовал неслучайно. Профессионалами педагоги становятся, приближаясь постепенно к некой норме, заданной сверху, а не развиваются, т. е. изменяются: изменяя образовательную практику, изменяют себя; изменяя практику взаимодействия с детьми, изменяют себя как профессионала: свою позицию, взгляд на ребенка, отношение к инновациям, профессиональные умения и компетенции, профессионально-личностные качества. Иными словами: развитие профессионализма – это когда педагоги, работающие по-другому, становятся другими. Но тогда и управление должно стать другим: не административным (директивным), а гуманитарным, т.е. помогающим педагогу стать реальным участником, а не исполнителем образовательной практики и тех инноваций, которые эту практику меняют. Попробуем понять, как может быть организовано такое управление

Контекст исследования

В Школе Совместной деятельности г. Томска с 2004 г. реализуется инновационная образовательная программа (далее, ИОП) «Построение открытого совместного действия педагога и ребенка начальной школе», руководителем которой является автор статьи (С.И. Поздеева, 2005). За это время сложились некоторые управленческие традиции, благодаря которым программа живет, постоянно доращивается и во многом обеспечивает развитие профессионализма педагогов. Обозначим эти традиции.

1. Вовлечение в ИОП всех педагогов, независимо от стажа, образования и отношения к идее открытого совместного действия на основе позиционного принципа участия. Сложившиеся в нашей практике разные позиции (разработчик, участник, пользователь, стажер) — это разный способ вовлечения педагогов в инновационную деятельность, т. е. Разный масштаб использования открытого совместного действия, разные типы педагогических действий по его построению, разные образовательные технологии, разное отношение к самой идее открытого совместного действия, разные инновационные продукты. Позиционный принцип участия в ИОП позволяет каждому педагогу и по-своему поместить себя в обра-

зовательную инновацию; т. е. реализовать не навязанную извне инновацию без понимания её смысла и способов реализации, а свое понимание, свои способы (методы, приемы)) на своем собственном «участке» программы.

Создание разных типов инновационных продуктов в соответствии с позиционнным механизмом участия в программе. Инновационные, экспериментальные и методические разработки позволяют педагогу рефлексировать собственный профессиональный опыт и его инновационную составляющую, выявлять учебное и образовательное содержание на уроке и занятии, реализовать разные образовательные технологии и вычленять их ресурсы в построении открытого совместного действия. При создании разработок нами реализуются следующие управленческие действия:

а) доращивание разработки (движение «снизу вверх»). Например, педагог сделал вначале методическую разработку с апробацией конкретных приемов организации совместной деятельности, затем «дорастил» её до экспериментальной, осуществив несколько пробных действий и пронаблюдав за их результатами. Этот путь, как правило, используют педагоги-участники и пользователи (стажеры);

б) переоформление разработки (движение «сверху вниз»): создав инновационную разработку, педагог переконструирует её в экспериментальную или методическую, чтобы другой педагог мог провести урок (занятие), передав соответствующую инновационную идею. Это путь используют педагоги-разработчики.

Подчеркнем, что первый вариант нужен самому автору («работаю на себя»), который профессионально растет, осваивая новый тип инновационного продукта, а значит — и новую позицию в программе. Второй путь необходим для продвижения инновационных разработок («работаю на других участников программы») в учебный режим и предупреждения их локализации.

Организация профессиональных проб на разных этапах развертывания инновационной деятельности в школе. Так, на этапе погружения (в начале учебного года) педагоги пробуют новые для них приемы, способы, технологии, чтобы определить, чем они будут заниматься в новом году. На этапе реализации педагог проводит урок-лабораторию по конкретной технологии (или с конкретным приемом), демонстрируя свое «видение» технологии и её места в ИОП. На этапе рефлексии и подведения итогов в конце учебного года пробное действие педагога связано с вычленением учебных и образовательных результатов и эффектов применяемых им технологий (приемом, форм).

Сложившиеся управленческие традиции (механизмы) в нашей ИОП, на мой взгляд, позволяют педагогу быть субъектом («хозяином») инновационной деятельности и реально её осуществлять, т. к. постоянно «провоцируют его на собственное субъектное движение внутри тех или иных средовых условий по своей собственной траектории» (А.М. Лобок). Именно это обеспечивает профессиональное развитие педагога как изменение его позиции, компетенций, взглядов и т. д. Например, педагог от «разрешительно-позволяющих» профессиональных действий (предоставляю, разрешаю, даю возможность, допускаю, предлагаю, пытаюсь понять) переходит к освоению «созидательно-организующих» действий, обеспечивающих позицию ребенка как значимого и влиятельного участника совместной деятельности (организую, создаю, инициирую, помогаю, делаю вместе с детьми). От «потребительски-аналитического» отношения к образовательным технологиям они переходят к «ресурсно-избирательному» отношению к «чужим» технологиям, переходят от позиции «апробирую, адаптирую» к позиции «создаю, инициирую», а значит начинают реально менять образовательную практику.

Ситуация «Организация пробного педагогического действия и его последствий».

В нашей школе учебный год начинается с так называемого этапа погружения. Для нас этап погружения - это не только этап восстановления «старых» формы уроков и занятий, но и апробации новых формы, если эта форма «получит добро», то мы намечаем программу действий с ней на весь год. Рассмотрим это на примере таких образовательных форм как урок-письменная дискуссия и урок взаимного обучения «Зигзаг». Изначально это были «не наши» формы: письменная дискуссия предложена Г.А. Цукерман, а «Зигзаг» - это технология развития критического мышления. Организация пробного действия происходила следующим образом. Вначале руководителем ИОП делалась «презентация» этих форм. Например, технология «Зигзаг» проживалась (проигрывалась) всеми педагогами. Знакомство с письменной дискуссией происходит с помощью журнальных статей и анализа «чужого» опыта. Затем состоялся методический день с уроками-лабораториями: вместе договорились попробовать письменную дискуссию во всех 3 классах и «Зигзаг» во всех 4-х классах. Чтобы методический день получился, руководитель образовательной программы обеспечивал образовательную и эмоциональную поддержку каждому педагогу; а также предлагал педагогу возможность

выбора (можно делать на любом предмете (теме); если боишься – можно не с целым классом, а группой детей и т.д.). Вместе выработали примерный алгоритм самоанализа пробного урока: я хотела попробовать – у меня получилось – у меня не получилось – теперь я поняла (думаю)….Анализ уроков-лабораторий позволил выявить отношение педагогов к данной форме. Например, из трех педагогов, которые провели пробный урок - письменная дискуссия, только один сказал, что видит ее существенные плюсы (каждый ребенок имеет возможность оформить свою версию, не скован боязнью сказать что-то не так; а учителю удобнее заранее сгруппировать детские версии) и будет ею дальше заниматься. Другие педагоги не откликнулись, не увидели преимуществ этой формы для своих детей («Я не заметила ничего нового в своих детях на этой уроке», «Мне не хватало эмоциональной вовлеченности в дискуссию. Момента новизны не случилось»). Таким образом, пробное действие помогло педагогу самоопределиться и занять свою «нишу» в программе.

Дальше было важно дальше организовать работу по разворачиванию на разном учебном и предметном материале той формы (технологии), которая «зацепила» педагога в ситуации пробы. Это может способствовать не только технологической «прочистке» формы, но и постепенному расширению круга педагогов, интересующихся ею. Этому помогает режим взаимообучения и взаимоподдержки: педагоги учатся друг у друга тому, как реализовать собственный профессиональный заказ–интерес. Задача управления при этом профессионально «растревожить» педагога («Не хочешь попробовать…?»; «Уверена, у тебя получится…»; «Давай попробуем…») и организовать встречу того, кто рискнул попробовать, и того, кто уже этой формой владеет (эти педагоги выступают, как правило, в двух ролях: консультанта при подготовке урока и эксперта, присутствующего на уроке и затем анализирующего его).

Аналитический комментарий. На наш взгляд, гуманитаризация управления в организации пробного профессионального действия заключается в особой образовательной поддержке педагогов (эмоциональной, технологической, консультационной, в создании ситуации выбора (пробуем новое на любом, «удобном» для педагога материале), в убеждении (а не навязывании) эффективности новых форм для построения открытого совместного действия и, наконец – в определении исследовательского ресурса в работе с новыми формами. Подчеркнем, что никакая форма (технология) педагогу не навязывается со стороны руководителя ИОП: презентация технологии, ее проживание, совместная разработка как самого урока, так и схемы его самоанализа, самостоятельное решение (беру – не беру) – все это помогает педагогу сделать собственный профессиональный выбор в пользу той или иной образовательной технологии. В дальнейшем руководитель не контролирует и не принимает меры по отношению к «пассивным» педагогам, а помогает, мотивирует на новые пробы, организует встречи «новичка» с более опытным «технологом», помогает разобраться в результатах и эффектах этих проб. Получается, что педагоги все время учатся друг и друга, а руководитель программы строит маршруты такого взаимного обучения.

Аналитическое обобщение. Перед нами опыт совершенного другого управления по сравнению с тем, который мы описали в начале статьи. Педагог теперь – не исполнитель чужой «инновационной воли», а субъект образовательной инновации, который делает то, что ему интересно, что для него ново (раньше он так не делал, хотя в опыте коллег это уже могло быть). Его не заставляют обязательно использовать какую-то технологию, а создают управленческие условия для проб, их осмысления и дальнейшего оформления в любой инновационный продукт, который педагог может «выдать» на данном этапе своего развития. Педагог не приближается к какой-то профессиональной «норме» в виде количественного списка умений и компетенций, а изменяется профессионально и личностно именно благодаря пробному действию, т.е. участию в образовательной инновации. Такое участие «прочищает» само понимание инновации каждым педагогом как собственного профессионального смысла (при административном управлении рефлексией никого не напрягают), а также способствует формированию новых профессиональных компетенций. Можно говорить, что перед нами совершенно иной тип профессионализма: не упражнение в воспроизведении набора одних и тех же профессиональных функций, а создание «здесь, сейчас и внутри» новой образовательной практики.

Литература

1. *Вершловский С.Г.* Взрослость как категория андрагогики //Вопросы образования. –2013. - №2, с. 285-297.

2. *Поздеева С.И.* Концепция развития открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе : диссерт… д-ра пед. наук. – Томск, 2005.

3. *Судариков Д.В.* Управление становлением профессионализма учителя в условиях модернизации образования : диссерт. канд. пед. наук. – Томск, 2010.

ТЕКСТ «ЛАЛЛА РУК» В МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

И.А. Поплавская (Томск, Россия)

В мировой литературе эпохи романтизма существуют несколько «сквозных» текстов, наиболее показательных в плане репрезентации эстетики и поэтики этого художественного направления. В их числе тексты, объединенные образами эоловой арфы, Агасфера, Ундины, художника-визионера, цветов и др. Особое место среди них занимают произведения, связанные с образом Лалла Рук.

Как известно, автором этой «восточной повести» является ирландский поэт Томас Мур (1779-1852). «Лалла Рук» («Lalla Rookh. An oriental Romance») была издана в 1817 г. и включала в себя четыре стихотворные поэмы, обрамленные прозаическими фрагментами. Сюжет повести связан со сватовством Алириса, сына бухарского хана, к Лалле Рук (Тюльпанная щечка), дочери могольского правителя Индии Аурангзеба. Скрывающийся под именем молодого поэта Ферамора Алирис сопровождает принцессу Лалла Рук в Кашмир, где должна состояться их свадьба и где он открывает ей свое подлинное имя. Объединяет этот текст образ пути, движения героев из Индии в Бухарию, из Дели в Кашемир, преломляющийся через категорию «двойного» повествования: повествования о самом путешествии и повествования о событиях, изложенных во вставных поэмах, образующих «второй» символический сюжет произведения. Так, образ пути возникает уже в самом начале этой повести. Ср.:

В пути всё было ново Лалле Рук,
Покинула дворец она впервые,
И дикая природа для нее
Была загадочным, прекрасным миром (Мур, 2008).

Соединяет оба этих сюжета образ «молодого поэта», «певца Кашмира», умеющего «в возвышенных манерах // Истории Востока рассказать».

Вскоре после выхода из печати повесть Т. Мура получила известность в западноевропейском мире как яркое выражение романтического ориентализма в литературе и в 1820 г. была переведена на французский и немецкий языки. 15 (27) января 1821 г. при королевском дворе в Берлине была представлена театрализованная версия этой поэмы. Главными действующими лицами в ней были великая княгиня Александра Федоровна в роли Лалла Рук и великий князь, будущий император Николай Павлович в роли Алириса. Маскарадное представление, соединенное с живыми картинами, стихотворные тексты к ним, положенные на музыку, позволяют рассматривать это произведение как словесно-живописно-музыкально-пантомимический текст. Наиболее полно эта версия поэмы Т. Мура была оформлена в издании графа Брюля на французском и немецком языках под названием «Lalla Rookh. Divertissements meles de chants et de danses...» Berlin, 1822, к которому были приложены 23 раскрашенные гравюры. В следующем 1823 г. в Берлине вышло еще одно иллюстрированное издание немецкого художника Вильгельма Гензеля (1794-1861), посвященное данному событию. Это «Живые картины и пантомимические сцены на празднике Лаллы Рук <...> рисованные с натуры В. Гензелем» («Die lebenden Bilder und pantomimischen Darstellungen bei dem Festspiel: Lalla Rukh <...> nach der Natur gezeichnet von VV. Hensel») (Алексеев, 1982). «Берлинский» текст поэмы Т. Мура воспринимался как своего рода протосюжет о реальном предсвадебном путешествии из Берлина в Петербург в 1817 г. прусской принцессы Фредерики Луизы Шарлотты Вильгельмины, принявшей в православии имя Александры Федоровны, и ее обратном путешествии из Петербурга в Берлин в октябре 1820 г. для восстановления здоровья после родов. Также «берлинская» версия «Лаллы Рук» позволила конкретизировать восточный колорит и восточные реалии поэмы через живые картины, имеющие интермедиальную природу. Кроме того, многочисленные отклики на это представление в немецкой и русской культуре положили начало созданию литературного мифа о Лалле Рук, ставшей воплощением поэтического вдохновения и прекрасным посредником между двумя странами и культурами.

В создании-интерпретации «русского» текста поэмы Т. Мура исключительная роль принадлежит В. А. Жуковскому. Будучи учителем русского языка великой княгини Александры Федоровны, поэт в составе ее свиты прибыл в Берлин в октябре 1820 г. и присутствовал на берлинском празднике 15 (27) января и на его повторном представлении 30 января (11 февраля) 1821 г. Впечатления от живых картин

русский поэт передает в письме к А. И. Тургеневу от 7 (19) февраля 1821 г.. Ср.: «Здесь был несравненный праздник, который оставил во мне глубокое впечатление. <…> всему давала очарование великая княгиня; ее пронесли на паланкине – в процессии – она точно провеяла надо мною как Гений, как сон; <…> торжественный и вместе меланхолический марш; потом пение голосов прекрасных и картины, которые появлялись и пропадали как привидения, живо трогали <…> то же милое прелестное лицо появилось на высоте и пропало в дали – все это вместе имело что-то магическое! не чувство, не воображение, но душа наслаждалась…» (Гофман, 1926). Уже в этом письме поэтом бала сформулирована авторская «философия Лалла Рук», получившая воплощение в стихотворениях «Лалла Рук», «Явление поэзии в виде Лалла Рук», «К мимопролетевшему знакомому Гению», «Таинственный посетитель», повести «Пери и Ангел», представляющей собою перевод второй части поэмы Т. Мура под названием «Рай и Пери», и др. Смысл ее видится в противопоставлении земного и небесного начал, когда «душа человека томится в «темной области земной». <…> Небо же, напротив, - это родина души, область света. Оно отделено от земли покрывалом, завесой, сквозь которую не может проникнуть небесный свет» (Долгушин, 2008). Соединяются же эти два мира через образы вестников неба на земле. В стихотворении «Лалла Рук» Жуковского этот образ представлен через систему «нанизываемых» метафор: «гость прекрасный с вышины», «благодатный посетитель поднебесной стороны», «добрый вестник», «ангел неземной», «призрак», «гений чистой красоты». Его мгновенное пребывание на земле воспринимается как предчувствие бесконечного и как источник поэтического вдохновения, как основа внутреннего просветления-преображения человеческой души и мира. Ср.:

Посетил, как упованье;
Жизнь минуту озарил;
И оставил нам преданье,
Что когда-то в жизни был! <…>
Он поспешен, как мечтанье,
Как воздушный утра сон;
Но в святом воспоминанье
Неразлучен с сердцем он! <…>
И во всем, что здесь прекрасно,
Что наш мир животворит,
Убедительно и ясно
Он с душою говорит (Жуковский, 2000).

По точному замечанию современного исследователя, в этом, как и в других произведениях 1820-х гг., русский поэт осваивает «символический образ бытия», центром которого оказывается «идея оживотворения поэзии и поэтизации жизни под влиянием встречи с Гением» (Янушкевич, 1985).

В русской интерпретации образ Лалла Рук становится основой авторского романтического мифа, неотделимого от личности великой княгини. Этот миф основан на пересечении биографических реалий и эстетических представлений поэта. Действительные события включают в себя и описание придворного праздника в Берлине, и глубоко личное отношение Жуковского к своей царственной ученице Александре Федоровне – «индийской принцессе», и выпуск рукописного журнала под названием «Лалла Рук», и воспоминание об умершей М. А. Протасовой-Мойер, и воскрешение представлений о «счастливом вместе», связанное с общением поэта с А. А. Воейковой, а также с семейством Тургеневых и Киреевских-Елагиных. В мифе все эти биографические факты преломляются через символический образ «гения чистой красоты», выступающего посредником между земным и небесным, становящимся идеальным воплощением самого духа жизни, поэзии, поэтического творчества и сущности прекрасного. В этом смысле образы «сна - души пленителя», «звезды воспоминания», «долины Кашемира», «богини песней», «всеобновляющей весны», «гармонии святой» из стихотворений, связанных с образом Лалла Рук, воспринимаются как поэтические формулы романтической эстетики Жуковского начала 1820-х гг. Они получают дополнительную семантику в известной дневниковой записи поэта от 4 (16) февраля 1821 г. об эстетике прекрасного. Ср.: «Прекрасное существует, но его нет, ибо оно, так сказать, нам является единственно для того, чтобы нам сказаться, оживить, возвысить душу, но его ни удержать, ни разглядеть, ни постигнуть мы не можем; ему нет ни имени, ни образа <…> Оно посещает нас в лучшие минуты жизни. Величественное зрелище природы, еще более величественное зрелище души человеческой, счастие, поэзия, самое несчастие дают нам сии высокие ощущения прекрасного» (Жуковский,

2004). Можно сказать, что этот миф является художественным воплощением самой «философии Лалла Рук», передающей мгновенность и невыразимость прекрасного, предчувствие бесконечного в его земном преломлении, самосозерцание души в момент ее пребывания в «небесном отечестве».

«Американский» фрагмент поэмы ирландского поэта представлен в романе Д. Ф. Купера «Следопыт, или На берегах Онтарио» (1840). В этом произведении, входящим, как известно, в цикл романов о Кожаном Чулке, эпоха англо-французских войн XVIII в. преломляется через судьбы героев, а созданный писателем национальный характер становится основой в изображении мифологизированной истории Нового Света (Храповицкая, Коровин, 2003). В творчестве «американского Вальтера Скотта» отрывки из поэмы «Лалла Рук» используются в качестве эпиграфа к XXIX и XXX главам. Так, эпиграф к заключительной XXX главе романа взят из второй вставной части поэмы Т. Мура «Рай и Пери». Этот эпизод посвящен смерти двух влюбленных, не пожелавших расстаться друг с другом перед лицом чумы. Ср.:

А было б ветерком одним
С тобою мне дышать дано,
То что б не прилетело с ним –
Жизнь или смерть, - мне все равно (Купер, 1984).

Как известно, в этом историческом романе американского писателя, помимо авантюрного сюжета, важную роль играет второй, психологический сюжет, связанный с любовью Следопыта к дочери сержанта Мэйбл Дунхем. Роман завершается их разлукой, когда Следопыт жертвует своим чувством ради счастья Мэйбл с Джаспером Уэстерном, которые любят друг друга. Данный эпиграф передает неразделенное чувство Следопыта к Мэйбл, который, «никогда еще не ощущал так свою оторванность от мира», когда «все исчезло, рухнуло, как бы в одно мгновение, и он остался один на свете, без милой спутницы и без надежд» (Купер, 1984). Также эти строки касаются и судьбы молодой индианки по прозвищу Июльская Роса, потерявшей мужа и думающей о воссоединении с ним в «стране праведных». Кроме того, в этом четверостишии отражается и будущая счастливая семейная жизнь Мэйбл с Джаспером в Нью-Йорке, который «стал со временем преуспевающим и уважаемым коммерсантом». Итак, можно сказать, что эпиграф из поэмы «Лалла Рук» прочитывается как своего рода психологическая параллель к истории любви главных героев «Следопыта» и соотносится с «философией судьбы» американского романиста. Также поэтическая ориенталистика Т. Мура активно используется Купером и для передачи природного мира Северной Америки, и для жизнеописания индейских племен и их культуры. Наконец, стихотворная цитата, включенная в текст романа Купера, обнажает нарративный и лирико-философский план поэмы «Лалла Рук» и одновременно подчеркивает преемственность американского и западноевропейского литературного процесса.

Итак, текст «восточной повести» Т. Мура «Лалла Рук» воспринимается как полисемантичное и многоязычное явление в мировой романтической культуре первой половины XIX в. Если у ирландского поэта это произведение прочитывается преимущественно как ориенталистский текст, раскрывающий философию пути и философию творчества автора, то «немецкий» вариант «Лалла Рук» становится своего рода «анимационным» текстом, представленным в театрализованных живых картинах. «Русский» вариант, синтезирующий и англоязычную, и немецкую версии текста, становится основой для создания «философии Лалла Рук» и поэтического мифа об «индийской принцессе» - великой княгине Александре Федоровне, в которых отражается романтическая эстетика жизнетворчества. «Американские» же фрагменты поэмы акцентируют ее нарративные стратегии, лирико-философское начало и специфику национальных образов, особенности «местного колорита».

Литература

1. *Алексеев М. П.* Русско-английские литературные связи: XVIII век – первая половина XIX века // Литературное наследство. Т. 91. М., 1982. С. 659-662.

2. *Гофман М. Л.* Пушкинский музей А. Ф. Онегина в Париже: Общий обзор, описание и извлечения из рукописного собрания. Париж, 1926. С. 154-155 (Hoffmann Modest. Le Musee Pouchkine d`Alexandre Oneguine a Paris: Notice, catalogue, extraits de quelques manuscrits. Paris, 1926).

3. *Долгушин Д. В.* Новый Завет в переводе В. А. Жуковского: история создания и публикации // Новый завет Господа нашего Иисуса Христа / Перевод В. А. Жуковского. СПб., 2008. С. 412.

4. *Жуковский В. А.* Полное собрание сочинений и писем: В 20 т. М., 2000. Т. 2. С. 223.

5. *Жуковский В. А.* Полное собрание сочинений и писем: В 20 т. М., 2004. Т. 13. С. 156.

6. *Купер Д. Ф.* Следопыт, или На берегах Онтарио. Минск, 1984. С. 438.

7. *Мур Т.* Лалла Рук. Пролог / Перевод И. Д. Трояновского. Режим доступа http://www.poezia.ru/article.php?sid=63995.

8. *Янушкевич А. С.* Этапы и проблемы творческой эволюции В. А. Жуковского. Томск, 1985. С. 145.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

К.С. Путинцева (Томск, Россия)

В настоящее время наблюдается высокая динамика изменений, внедряются новые технологии, расширяются границы профессиональной сферы и вместе с тем, появляется потребность в более узкой специализации и более четкой, конкретной направленности деятельности. Следствием становится повышение требований к работнику, не только к его квалификации. Повышение требований ученые-исследователи связывают с переходом от индустриального к информационному обществу, в котором одни лишь знания, навыки и умения не являются достаточным основанием для эффективной профессиональной деятельности. (Дж. Равен, И. Зимняя, Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер). На первое место по значимости выходят компетенции, способности, потенциал работника. Ценность приобретают не только формальные характеристики, будь то возраст, образование, стаж, но и совокупный опыт, в который входит общий уровень развития различных навыков и умений, а также готовность, мотивированность человека к выполнению какой-либо деятельности, личная заинтересованность и как следствие вовлеченность. Таким образом, в практике управления персоналом начинает использоваться компетентностный подход.

Компетентностный подход оказал значительное влияние на развитие проектной деятельности, которая становится неотъемлемой составляющей деятельности работников, независимо от сферы. Проект стал одной из форм, позволяющих структурировать деятельность в условиях неопределенности и большого объема функциональных задач, так как главной его особенностью является постановка конкретных целей, определение желаемых результатов, которые выступают в качестве показателей эффективности деятельности, как отдельных сотрудников, так и организации в целом. Взаимосвязь проектной деятельности и компетентностного подхода обусловлена, тем, что и проект, и компетенции, являются результатами целенаправленных действий. Говоря о проекте, под целенаправленными действиями мы подразумеваем проектирование, то есть все этапы от инициации проекта до его реализации и дальнейшей рефлексии участников. Компетенции приобретаются в результате вхождения в деятельность, будь то коммуникация, проектирование, обучение, процесс саморазвития. Так, можно сделать вывод, что компетенции могут быть освоены в результате проектирования как особой формы взаимодействия. Однако парадокс заключается в том, что компетенции могут являться и самостоятельным предметом проектной деятельности, что достаточно актуально в последнее время. Это подтверждает широкий спектр услуг на рынке по корпоративному и индивидуальному обучению, сопровождению, коучингу, формированию индивидуальных образовательных траекторий, проектов, программ и так далее. Особый интерес и практическую пользу компетентностный подход представляет при проектировании так называемого профессионального профиля должности - универсального инструмента, охватывающего большинство аспектов управления персоналом (подбор, отбор, оценка персонала, грейдинг, мотивация и стимулирование, обучение и пр.). Профили должности могут иметь разную структуру и смысловое содержание в зависимости от целей организации и присущих ей тенденций, однако важными условиями успешного введения профиля являются не только систематизация должностных обязанностей, функций, но и оптимизация трудового процесса, повышение личной и коллективной эффективности, ответственности персонала. Другими словами, профиль должности, модель компетенций в частности, не должны становиться ненужным нагромождением, очередной новомодной технологией, призванной только лишь приблизить организацию к желаемому образу, которому придерживаются только менеджеры компании.

Как и любой проект, разработка профиля должности задает специфические формы и методы работы, требования, которые распространяются на содержание компетенций. Стоит отметить, что анализ и обобщение формальных требований, характеристик составляет значительную часть профиля, что, вполне очевидно, так как уровень компетентности не целиком зависит от личностных качеств, хотя и во многом ими определяется. Так, например, Питер Друкер в одной из своих работ подчеркивает, что эффективность определяется, прежде всего, профессиональными, четко определенными умениями и навыками, способностями, не смотря на возможность наличия и нежелательных, отрицательных, личностных качеств (Дру-

кер, 2007). Это позволяет нам как исследователям не углубляться в психологические аспекты личности, составить представление о несколько иной, технологичной модели управления. Профиль должности в целом требует комплексного анализа документов, регламентирующих трудовую деятельность, в рамках же данной работы, предметом нашего исследования будет являться одна из составляющих профиля - модель компетенций.

Дж. Равен в своей работе акцентирует внимание на таких терминах, как «способность», «готовность, «уверенность», «участие», «мотивация», и в отличие от, говорит о том, что «поведение определяется мотивацией гораздо больше, чем способностями» (Равен, 2002). Порождение смысла деятельности, осознание ее актуальности, налаживание взаимодействия побуждают к активному действию. Так обозначился переход от технологического к гуманитарному подходу в рамках профессиональной деятельности, в соответствии с которым человек воспринимается как полноправный субъект деятельности, способный оказывать влияние на результат и нести ответственность. Знания, умения, технологии и методики не «живут» отдельно, а имеют тесную взаимосвязь с личностными характеристиками личности, которые создают необходимый уровень эффективности.

Проанализировав определения понятия «компетентности» в различных источниках, мы сделали вывод, что зарубежные исследователи делают акцент на поведенческом и функциональном аспекте компетентности. В отечественной литературе нет единого мнения, компетентность истолковывается и как сфера полномочий, и как совокупность способностей, помогающих действовать определенным образом. Тем не менее, следуя отечественной научной традиции, активно развивается представление о компетентности в рамках системно-деятельностного подхода, согласно которому компетентность трактуется с одной стороны как интегральная характеристика субъекта деятельности, включающие, как знания, навыки, способности и личные качества, а с другой стороны, как результат целенаправленной деятельности (Б.Д. Эльконин, И.А. Зимняя, М.Г. Ярошевский, П.Г. Щедровицкий и др.).

Анализ отечественных и зарубежных источников показал, что основания для разделения компетентностей не имеют кардинальных различий в классификациях, в основном это особенности организации (организационная структура, структура, ценности и так далее), функциональные (должностные) обязанности и требования к профессиональному уровню компетентности, в некоторых случаях особенности, тип управления, распределения властных полномочий. Модель компетентностей – это совокупность взаимосвязанных между собой компетентностей, которыми необходимо обладать всему персоналу: сотрудникам какого-либо функционального подразделения или, даже работникам, занимающим конкретные должности. Основная идея создания модели компетентностей заключается в повышении эффективности работы персонала, для достижения поставленных целей компании, и следовании ее стратегии. Модель компетентностей становится и инструментом оценки профессиональных навыков, ее внедрению предшествует долгий процесс разработки, выбор основополагающих компетентностей, и их распределение по уровням. Так, первым этапом в проектировании модели, не считая организационных сборов с руководителями компании, является определение приоритетных направлений деятельности компании, ее стратегии, последовательное проведение интервью с вышестоящим руководством, функциональными и линейными менеджерами. После этого определяются цели и задачи самого проекта, создается рабочая группа из представителей разных структурных подразделений, уровней менеджмента. Привлечение сотрудников может значительно снизить сопротивление нововведениям, осознать себя полноправными участниками организационных изменений, повысить лояльность и вовлеченность в разработку проекта (Володина, 2013). Кроме того, именно персонал, занятый в процессе производства или оказания услуг является носителем и транслятором корпоративной культуры, поведения, что оказывает значительное влияние на содержание модели компетентностей. Принято считать, что конечный результат деятельности организации зависит от правильной ориентированности всех сотрудников, включая рядовых. Вторым этапом является, анализ документации, каналов формальной и неформальной коммуникации, специфики должностных обязанностей и многое другое, определение содержательных блоков. Основными методами, используемыми в качестве сбора информации, количественных и качественных показателей являются фокус - группы, индивидуальные и групповые интервью, методы 360° и 540°, различные формы тестирования. После обработки и интерпретации полученных данных, перед исследователями-практиками часто встает задача определения структуры модели: дифференцированной по функциональному признаку, общей корпоративной, не исключается и вариант, когда перечисленные виды объединяются и в модель

входят базисные компетенции, которые распространяются на весь персонала и специальные. Создание общей модели не упрощает задачу для менеджера по персоналу, так как функциональное разделение все же требует отдельного блока специфичных компетентностей. Такое уточнение конкретизирует требования, предъявляемые к результатам деятельности персонала.

Кучерова С., анализируя собственную практику создания модели компетенций, так же указывают на то, что модель компетентностей является составляющей профиля должности, которая в свою очередь, состоит из кластеров компетентностей (смысловых групп, сформированных в соответствии с принятой классификацией), каждый из таких кластеров содержит поведенческие индикаторы – стандарты поведения сотрудника, обладающего определенными компетентностями. «Каждая компетенция имеет определение, позволяющее конкретно сформулировать ее объем и ее содержание и не допустить разночтения в понимании содержания компетенции всеми сотрудниками» (Кучерова, 2013).

Однако, по мнению исследователей, существенным упущением в данной структуре является отсутствие описания объекта деятельности и планируемого результата, как следствие. То есть, несмотря на трактовку в рамках функционального подхода, авторы все же акцентируют важность описания результата, который является первостепенным, функции и процессы же способами по достижению.

Несомненно, модель компетентностей является стандартом, поэтому требует «превратить ее из статичного документа-декларации в оценочный инструмент» (Стрыгина, 2012). Следовательно, необходимо включение шкалы оценки эффективности. Авторы статьи, говоря об эффективности, имеют ввиду соответствие или несоответствие нормам компетентностей сотрудников. По нашему мнению, в современных условиях необходимо не столько контролировать сотрудников на соответствие или несоответствие заданным нормам, сколько определять потенциал и мотивацию к деятельности, так как «несоответствие» зачастую и позволяет выходить за рамки собственных знаний, навыков и умений, социального опыта, создавать нечто новое. Шкала может быть составлена по-разному, в зависимости от принятого разработчиками подхода.

Выделяют следующие форматы шкал:

по степени выраженности (например, от 0 до 10);

по двум уровням «проявляются /не проявляются»;

по широте распространения (только на собственные действия или и на проект в целом);

по степени важности той или иной компетентности (многоуровневая шкала).

Помимо оценочной шкалы, в модель включаются и методы оценки компетентностей персонала, которые выбираются в зависимости от поставленных целей. Для получения обратной связи, качественной, а не количественной оценки собственной работы часто используют метод 360° (на данный момент широкое распространение начал получать и метод 540°, при котором и сам работник участвует в оценке своей деятельности и ее результатов). Оценка производится и с помощью классических методов: интервью, тестирование, анкетирование, метод case-study и так далее.

Таким образом, по мнению авторов статьи о практике создания модели компетентностей, модель компетентностей представляет собой сложный практический инструмент, который может быть широко использован. Основными элементами являются кластеры компетентностей, поведенческие индикаторы, шкала, которая определяет необходимый уровень компетентности персонала и методы, которые больше относятся к технологии разработки модели компетентностей, нежели к требованиям по содержанию.

Обобщим проанализированный материал. По мнению большинства практиков к содержанию модели компетентностей необходимо предъявлять следующие требования:

Соответствие стратегии, структуре и корпоративной культуре компании (проектной команды, группы).

Многофункциональность модели компетентностей (охватывает ряд процессов).

Конкретные результаты, изменения, ожидаемые от внедрения модели.

Разделение компетентностей на уровни (кластеры).

Четкие и ясные, лишенные двусмысленности формулировки компетентностей.

Наличие оценочной шкалы.

Каждый из пунктов имеет практическое обоснование. Так, например, разделение компетентностей на уровни необходимо для того, чтобы модель компетентностей не была громоздкой, большинство элементов такой модели не будут охватываться на практике.

Таким образом, мы пришли к выводу, что модель компетентностей – это один из важнейших инструментов, позволяющих в полной мере не просто выполнять функции менеджмента, но и достигать основных показателей эффективности любой организации – ее целей. Организовывать и направлять деятельность организации (проектной группы или команды), координировать внутренние организационные процессы, мотивировать персонал для выполнения поставленных целей, контролировать изменения, влиять на качественные и количественные показатели.

Научный руководитель – Зоткин Андрей Олегович, канд. филос. наук, доцент.

Литература

1. *Володина Н.* Модель компетенций – это не сложно [Электронный ресурс] // Кадровик.ру URL:http://www.kadrovik.ru/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=9037 (дата обращения: 12.06.2013).

2. *Друкер П.Ф.* Эффективный руководитель: пер. с англ. – М.: Вильямс, 2007. – 224 с.

3. *Кучерова С.* Модель компетенций на службе эффективной работы организации [Электронный ресурс]URL: http://hr-portal.ru/article/model-kompetenciy-na-sluzhbe-effektivnoy-raboty-organizacii (дата обращения: 12.06.2013)

4. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр»,, 2002. (англ. 1984).С.281–296

5. *Стрыгина В.В., Виноградова Е.В.* Практика создания моделей компетенций // Социальная психология и общество.- 2012.- №3.– С. 138

АНАЛИЗ ВНУТРЕННИХ КОММУНИКАЦИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ

Е.В. Раенко (Томск, Россия)

Внутренние коммуникации являются важным инструментом управления в любой организации. Внутренние коммуникации обычно понимается как:

- коммуникации как специфическая функция управления, элемент управленческой деятельности;
- коммуникации как общий процесс, который охватывает все уровни организации;
- коммуникации как непосредственное взаимодействие руководителя с подчиненными;
- коммуникация как система обратных связей, обеспечивающей реализацию управленческих задач и производственных заданий. [1]

Автором данной статьи был проведен анализ внутренних коммуникаций Томской сети ресторанов. Данная компания представляет собой предприятие, специализирующиеся в области общественного питания, ресторанная сеть: предприятие быстрого питания «Пицце-Рио» и гриль-бар «People's», ресторан «Перчини», кофейня «Bristot», кофейня «Колизей» и Служба доставки пиццы.

Стоит заметить, что положений по управлению внутренними коммуникациями в организации не существует. Но все сотрудники, с которым мне удавалось побеседовать на тему внутренних коммуникаций, отмечают важность этого процесса.

Из интервью со стейкхолдером удалось выяснить, что субъектами управления внутренними коммуникациями являются сотрудники отдела по работе с персоналом и управляющие подразделений. Однако главная роль в управлении этим процессом все же ложиться на плечи отдела по работе с персоналом. Это можно подтвердить словами из интервью с начальником отдела по работе с персоналом: «Моя задача это создание пространства для коммуникации, причем не просто пространства, а выстраивание нужного направления. Я организую пространство, но если общение уходит в деструктив, то моя задача направить его в нужное русло. Я задаю рамки общения, но не слишком узкие, потому что в нашей организации линейные коммуникации убийству подобны. Все такие формальные коммуникации убивают творческий полет, эмоциональный подъем, за счет которого мы привлекаем наших гостей. Поэтому моя задача - организация определенных рамок достаточно широких для лавирования плюс, я думаю, налаживание эффективных коммуникаций. То есть излишне сложное общение упростить: от управляющего к бухгалтеру от бухгалтера к экономисту и т.д.».

Задачи, которые решаются путем управления внутренними коммуникациями в организации:

1) донесение целей до персонала

2)создание коммуникативного пространства для взаимодействия между сотрудниками и подразделениями

3) сбор и анализ обратной связи от сотрудников организации

Инструменты управления внутренними коммуникациями в данной организации:

1) Собрания. Из интервью со стейкхолдером: «Есть определенные собрания, где можно вывести на повестку дня определенные предложения обсудить их. Плюс на точках, если сотрудник не имеет возможности обратиться непосредственно к управляющим, он может связаться с отделом по работе с персоналом.»

2) Ящики замечаний и предложений, которые регулярно просматриваются сотрудниками по работе с персоналом, после чего составляются письменные ответы адресатам.

3) Доски объявлений как в отделе по работе с персоналом, так и в конкретных подразделениях. Из интервью: «Доски объявлений, это элемент коммуникаций где мы вешаем объявления о наших мероприятиях, те же дни рождения, мед. книжки и т.д.».

4) Социальная интернет сеть «Вконтакте». Из интервью: «Так же мы имеем группу «Вк», очень активно развивается группа «Пицце-Рио персанель», эту группу создала управляющая, там она может общаться с персоналом и персонал между собой может общаться. Так же от отдела по работе с персоналом организована группа, но она на стадии наполняемости. Так же создана группа для управляющих «Пицце-Рио», там уже обсуждаются управленческие вопросы. Для меня это очень удобная площадка взаимодействия».

5) Миссия «Инкогнито» как инструмент внутренних коммуникаций. Из интервью: «Так же у нас существуют миссии инкогнито, наши проверки, с помощью которых мы проверяем работу подразделений, в том числе и персонала. С помощью этой миссии мы выстраиваем обратную связь с персоналом по их работе. И это обратная связь не только от отдела по работе с персоналом, но в том числе и от гостя. Как видит гость работу подразделения и конкретных людей».

Элементы коммуникативного управления присутствуют во всех процессах по управлению персоналом: обучение, аттестация, мотивация и т.д.

Для характеристики внутренних коммуникаций рассмотрим два примера, которые произошли в организации, при этом сделаем акцент именно на анализе внутренних коммуникаций.

Пример № 1.

В декабре прошлого года директором «Пицце-Рио» был поднят вопрос о создании новой должности в подразделении: сервис- менеджер. Данный вопрос решался на собрании, в нем приняли участие представители отдела по работе с персоналом и управляющие точками «Пицце-Рио». Благодаря такому взаимодействию были разработаны должностные инструкции для новой должности и подобраны сотрудники, которые на взгляд отдела по работе с персоналом и управляющих справились бы с новыми обязанностями. Кураторство над новой должностью осуществлялось с трех фокусов: директор, управляющие, отдел по работе с персоналом. Из интервью начальника по работе с персоналом об этой ситуации: «В декабре у нас была введена должность сервис менеджера на каждой точке «Пицце-Рио». После ввода в должность с тремя девушками решали организовать собрание с директором комплекса, управляющими точек и со мной. Целью данного собрания было получение обратной связи от сервис-менеджеров, как им работается. Обратная связь от управляющих, как втянулись девочки в работу, насколько эта новая должность себя оправдывает. Как я вижу ситуацию через миссию инкогнито, через текучесть персонала. Это была возможность для директора с разных сторон посмотреть, как функционирует новая должность».

Пример № 2.

Весной этого года одна из управляющих подразделения подошла к начальнику отдела по работе с персоналом со следующими словами: «С этим Ивановым (будем называть сотрудника так) надо что-то делать, терпеть его выходки нет больше сил». Начальник отдела кадров кивнула головой, она сразу поняла о ком идет речь, и сказала: «Тут мы бессильны, после такой выходки нужно только увольнять» (о выходке сотрудника она знала уже с самого утра). С таким предложением управляющая не просто согласилась, а полностью поддержала.

Дело в том, что поведение сотрудника Иванова не раз было объектом собраний и совещаний. Иванов систематически опаздывал без уважительных причин, огрызался с коллегами и вышестоящим руководством. Но на каждом собрании клятвенно обещал исправиться. Последней каплей стало то, что он до слез довел одну из сотрудниц организации, его коллегу по работе. Девушка лишь попросила у него помощи в организации работы, на что он, не стесняюсь в выражениях, отказал ей (в организации пропагандируется уважительный и дружелюбный характер общения).

Иванова вызвали в отдел по работе с персоналом, где его ждали для разговора управляющий точки и начальник отдела по работе с персоналом. Из хода беседы ему были представлены факты, которые ни как не совпадали с принципами работы компании. Стоит заметить, что вся беседа проходила очень спокойно и сдержанно, любые порывы оправданий и «сваливаний» ответственности на других Ивановым были спокойно выслушаны и опровергнуты рациональным доводами. Весь ход беседы контролировался начальником отделы по работе с персоналом и если разговор начинал уходить в не то русло, то управленец возвращал его в нужное направление. После того, как точка зрения Иванова была выслушана, а доводы управленцев были выслушаны Ивановым то все пришли к выводу, что Иванов не сможет дальше плодотворно трудиться в стенах данной организации (даже Иванов это понял и принял). Ему предложили условия ухода с работы, которые устроили как Иванова, так и организацию. Наибольшей интерес у меня вызвало то, что после этого разговора Иванов поблагодарил управленцев за работу и ушел без конфликта.

Анализируя примеры можно сделать вывод, что в организации преобладают неформальные коммуникации. Этот вывод подкреплен следующими фактами: характер внутренних коммуникаций не имеет четкой линейной направленности, и нет, так сказать, спускания целей «сверху». Управленческие решения принимались нецентрализованно, а в ходе обсуждения заинтересованных сторон.

Опасность неформальных коммуникаций заключается в том, то они могут быть неправильно истолкованы получателем информации. Такие коммуникации наибольше всего подвержены искажению и приводят к зарождению слухов. Однако неформальный характер сообщений эффективен тем, что имеет быструю обратную связь и более персонализирован.

Вопрос о неформальной коммуникации очень актуален и разносторонен. Такой вид коммуникаций одинаково эффективен и губителен одновременно. Выше уже говорилось о двух качествах такого типа коммуникаций, с одной стороны такие коммуникации эффективны в своей скорости передачи информации, с другой, риск искажения такой информации стремительно возрастает.

Неформальные коммуникации в организации играют большую роль в организациях, а особенно в таких организациях как сеть ресторанов. Где основным инструментом управления организацией выступает управление коммуникациями. Нельзя делать выбор в пользу какого то конкретного типа коммуникаций: формальная или неформальная. Использование в чистом виде того или иного типа одинаково губительно для организации. Излишняя формализация может привести к механизации и бюрократизации компании, когда неформальная вовсе может привести к потере предмета и сути управления. Управленец должен найти баланс между формальным и неформальным типом внутренних коммуникаций, и иногда делать крен в одну из сторон исходя из ситуации.

Литература

1. *Сенге П., Клейнер А., Робертс Ш., и др.* Новые проблемы самообучающихся организаций. Танец перемен / Пер с англ. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнесс», 2003. – 624 с.

ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА В МУЛЬТИ-КУЛЬТУРНОМ МИРЕ: ДАНИЭЛЬ ШТАЙН, ПЕРЕВОДЧИК Л. УЛИЦКОЙ

Ранджана Саксена (Дели, Индия)

1. Введение

«Новый роман Людмилы Улицкой – о странствиях духа во мраке мира, о том, как всякий ищет и находит свет вокруг и в себе». С такими словами на обложке книги знакомят читателя с главной идей нового романа Л.Улицкой «Даниэль Штайн, переводчик». Критик православного толка пишет, что «Последний роман Людмилы Улицкой «Даниэль Штайн, переводчик» привлек внимание самых разных кругов: его поддержали католический сайт и Агентство религиозной информации Благовест-инфо, популярные газеты и телевидение, наконец, победа в гонке за национальную литературную премию «Большая книга» завершила массированное внимание к автору».[1]

Роман, который Л.Улицкая написала в течение почти десятилетия, был, наконец издан в 2006 в России. События этой книги относятся к длительному периоду во времени и географическом пространстве. Временные рамки романа охватывают период, начиная от второй мировой войны до настоящих времен. Пространственные рамки проходят через Россию, Германию, Польшу, Израиль, США и Иерусалим.

Написав этот роман в новом жанре «роман-док» Улицкая делает бодрый шаг вперед, что касается структуры и композиции. «Роман не представляет собой нечто замкнутое, независимое и дистанцированное от автора — напротив, он намеренно разомкнут, дистанция демонстративно снята, текст прослоен письмами Улицкой, вполне органичными в ткани псевдодокументального романа. Автор сам становится, таким образом, персонажем, одним из многих в этой густонаселенной книге. Отказавшись от повествования, передав эту авторскую привилегию разнообразным другим, она возвращает себе это право, став одним из других. Ее слезы, болезни, семейные радости, размышления, далекие от политкорректности реплики становятся законной и естественной частью мира, созданного ее воображением»[1].

Роман затрагивает много существенных вопросов, в том числе конфликтов и острых проблем, нашей новейшей истории как трагедия Холокоста, подъем и падение коммунизма, существенная реинтерпретация религии, новая трактовка отношений между Христианством и Иудаизмом, Еврейского вопроса и затруднительного положения мирного сосуществования людей различного религиозного предпочтения, т. е. католиков, евреев, арабов и других. Кроме военных действий и конфликтов, которые появляются в результате религиозной склонности, Л. Улицкая также приносит в пределы диапазона этой книги затруднения и принуждения, что мы сталкиваемся из-за наших убеждений – идеологических, политических, сексуальных и т.д.

В предисловии к английскому изданию романа Людмила Улицкая рационализирует проблематику романа. Она пишет: «В этом мире, в котором мы испытываем всяческие затруднения, существуют недоразумения на каждом уровне. В семьи родители и дети часто полностью не слушают друг друга. Между людьми учителя не понимают своих учеников, соседи не понимают своих соседей, и любители кошек не понимают любителей собак. <… … …>. К этому еще добавляются отношения между государствами, этническими группами и религиями. Все это недоразумения и отклонения порождает недоверие, страх и агрессию»[2].

Прошлые два десятилетия XX столетия вполне можно назвать как самые парадоксальные. Во время этого периода значительные части Европы и прежнего Советского Союза свидетельствовали политические, экономические и культурные перевороты, ведущие к всесторонним системным изменениям. Эти преобразования и переходы, больше, чем часто, сопровождались кровавой этнической очисткой, насилием между собратьями и ненависть для ‘другого’, поскольку этот период видел нарастание религиозно-фундаменталистических общественных движений во всем мире[2]. Действительно прошлые два с половиной десятилетия XX столетия были одним из самых тревожащих периодов в истории современной цивилизации.

[1] Горелик М. Прощание с ортодоксией. «Новый Мир» 2007, №5. http://magazines.ru/novyi/mi/5/

[2] Улицкая Л. В предисловии к английскому варианту «Даниэль Штайн, переводчик». Оверлук Даксвортх. Питер Мэйр Паблишерс. 2011, стр.5.

Возможно, это более правдиво для Восточных и Центральных частей Европы. Много ужасающих воспоминаний об этнических, националистических военных действий, которые разразились после того, как распался бывший Советский Союз, и исчезли социалистические режимы в Восточных Центральных частях Европы, все еще ярко запечатлены в нашей памяти. Как Мередит Тэкс, писатель и феминистский политический активист, приводя доводы, в пользу причин подобных изменений в мире, говорит, что «за прошлые десять лет, националистические, расовые и религиозно-фундаменталистские общественные движения возникли во всем мире, перемещающийся в вакуум власти, созданный, поскольку местные элиты были поражены новым глобальным финансовым правящим классом. В настоящее время борются между собой не Восток и Запад, как думает Сэмюэл Хантингтон, а силы внутри Востока и Запада. Это - борьба между силами глобализации и атавистических общественных движений, возникших против них»[3]. Массовое убийство народов меньшинства и «великий перевал» между 'ними' и 'нами' на религиозных линиях в этих частях Европы интерпретируется как разрушение великой мечты мульти - культурного сообщества.

Поскольку все мы знаем, что 'большой сдвиг' от социалистической административно-командной экономики до 'свободных рынков' имело место в большем контексте процессов глобализации. Эти процессы создали мир, где «Материальная сфера человеческой жизнедеятельности в современном мире становится все более интегрированной и единой в масштабе человечества. А этико-культурная, духовная сфера остаётся разделённой, более того: традиционные, прежде всего религиозные и национальные линии размежеваний, обостряются. Таково фундаментальное противоречие нашей эпохи»[4]. Именно это фундаментальное противоречие также вызвало коммунальные подразделения идентичности. Фактически либеральный проект экономики использовал эти различия для того, чтобы содействовать прибыли 'свободного рынка'.

На этом глобальном фоне возник роман 'Даниэль Штайн, переводчик' в 2006 в России. В 2007 роман был награжден премией «Большая книга». Роман немедленно приобрел статус наиболее прочитанной книги, и 150 тысяч копий печати были проданы. Сама писательница была удивлена феноменальным успехом своей работы. По высказыванию Улицкой роман был написан для маленького определенного круга людей, заинтересованных жизнью центрального героя ее романа – Освальд Руфензайн или отец Даниэль. По вопросу о популярности этого романа ведущий критик отметил, что «для сотен и тысяч людей, которые купили эту книгу, считали противоречия между Иудаизмом и Христианством интересным предметом. Чтение о различиях между восточным и западной духовностью явилось интересным чтением для них».

II. Прототип романа – Даниэль Руфайзен

Прототипом главного персонажа книги «Даниэль Штайн, переводчик» стал монах Даниэль Руфайзен, который в свое время спас несколько сотен евреев из гетто в Мирском замке во время второй мировой войны.

Пятнадцать лет назад бывшие узники Мирского гетто вернулись в родной город спустя 50 лет послевоенных событий. С тех пор они приезжают в Беларусь каждый год. В 1992 году с ним познакомилась и писательница Людмила Улицкая, на которую эта встреча произвела большое впечатление: «Потом я поняла - это был человек, который жил в присутствии Бога, и это присутствие было таким сильным, что и другими людьми ощущалось».[4]

Даниэль Руфэзейн, который жил очень богатой событиями и захватывающей жизнью. Он знал много языков. Во время 2-ой мировой войны ему удалось скрыть его реальную личность и избежать нацистского преследования, он скрылся в монастыре в течение приблизительно года и позже преобразовал в католицизм. Поскольку он знал много языков, он даже добрался, чтобы работать с немцами переводчиком. Тогда ему было всего только 17 лет. Позже он преобразовал в Христианство, перемещенное в Израиль, и начал работать на религиозную гармонию. В Израиле он сформировал сообщество людей, не так по религиозным причинам, но по филантропии.

Возвращаясь в Россию и в настоящие времена, все мы знаем, что в прошлое десятилетие XX столетия был периодом огромных испытаний и несчастья для российского народа. В 1992 году когда большая часть населения в России «ходила по мукам» Людмила Улицкая появилась на литературной сцене как 'мастер-создатель'.

---

[3] Тэх М. World Culture War, The Nation, May 17, 1999 http://www.meredithtax.org/global-feminist-movement/world-culture-war

[4] Там же.

В это время она встретила Отца Даниэля Руфэзейна, который был на пути в Белоруссию, чтобы встретить прежних оставшихся в живых Гетто и их потомков. После ее встречи с ним Улицкая поняла, что условие кризиса - нормальное состояние. Находясь под влиянием этой загадочной персоны, идея написать роман о нем проросла в уме писателя.

Улицкая приложила два неудачных усилия, чтобы написать документальную книгу об отце Руфайзене. Она собрала много материалов, документов, вошел в контакт со многими прямыми и косвенными свидетелями жизни этого человека. Впоследствии она уронила идею документальной книги. Вместо этого родилась идея романа о жизни и эпохе отца Даниэля Руфайзен. Сочиняя этот роман, Улицкая использовала много оригиналов документа и в то же самое время создала многих. Она дала ему новое имя и новых вымышленных героев.

III. Роман - Даниэль Штайн, переводчик

Как указано критиком, в романе «жизни Штайна и других персонажей показаны в ловкой и яркой манере. Низкими, тихими голосами люди различных национальностей рассказывают свои собственные истории. Целый роман походит на коллаж, сделанный из дневников, писем, близких бесед и газетных отчетов. Драма жизней людей разворачивается перед глазами читателя - драма, которая часто кажется нереальной нам с нашей точки зрения 21-ого столетия»[5]. Как автор сказал, «Я, возможно, не изобрел все это». Критик добавляет, что в романе «евреи преобразовывает в Христианство, католики и сторонники православии, арабские мусульмане и христианские арабы - все собранны на этой древней земле, порванной страстью. Взаимная враждебность отравляет их жизни. Тем временем Отец Штайн лелеет невероятную мечту о путешествии назад, когда Христианство и Иудаизм были объединены»[6].

Роман начинается с записки, написанной в 1985 одним из персонажей, Евы Мэнукьян, которая живет в Бостоне и кончается со смертью Даниэля в 1995. Есть значительные отличия между технической временной рамки и реальными временными пределами романа. Взаимодействие между персонажами в романе распространено почти десятилетие. Но в основном история охватывает период, начинаясь от второй мировой войны до наших времен.

Проблемы, которые подняты в романе, вращаются вокруг второй мировой войны, трагедии Холокоста, подъема и падения коммунизма, реинтерпретации Христианства, Иудаизма и религии как таковой. Улицкая также поднимает проблему веры и индивидуальной веры. Что наиболее важно, что она выдвигает проблемы охваченного кризисом сознания всех. Один из главных парадоксов романа то, что, хотя в романе персонажи живут в мультикультурном мире, однако, но их идентичность – этническая, религиозная, социальная, сексуальная является проклятием их жизней.

Жизнь Даниэля Штайна, его работа и его взгляды на Христианство формируют главный сюжет этого романа. Характер и персона Даниэля Штайна открываются для читателя медленно и постепенно. Сначала читатель узнает о Даниэле Штайне от различных косвенных ссылок на него. К тому времени, когда читатель полностью поглощен идеей этой уникальной персоны. В первых трех главах Даниэль Штайн делает отчет о своей жизни студентам сам. Почти все персонажи романа так или иначе обращаются к Даниэлю Штайну.

Даниэль Штайн - еврей из австро-венгерской части Польши, отец которого служил в австрийской армии. Ему было только семнадцать лет, когда война началась. Он получил классическое немецкое образование и знал много языков. Он мог переводить свободно с немецкого языка на многие языки. В романе нам говорят об экстраординарном жизнеописании этого очень обычного человека. Он был очарован Сионизмом. Он спас жизни многих евреев во время второй мировой войны. Он принимает Христианство и становится католическим священником. Тогда это было абсолютно невероятно. Переселившись в Израиль, он скоро формирует малочисленную общину в Хайфе, в Израиле. История жизни этого захватывающего человека – создана в соответствии с маленькими жизнеописаниями многих людей.

Даниэль Штайн - нить, которая пробегает все события и персонажи этого романа. Действительно он – это человек, который предоставляет всем другим стабильность и спокойствие. Он спокоен и устойчив. Фактически это - персона Даниэля Штайна, который вводит некоторый смысл в хаотический мир, где все время случаются бедствия.

---

[5] Абдусалам Г. Диалог культур: возможности и пределы. Литературная учеба", 2013. http://www.lych.ru/online/index.php/0ainmenu-65/34--s52008/140---

[6] ГЕРОИ РОМАНА УЛИЦКОЙ «ДАНИЭЛЬ ШТАЙН, ПЕРЕВОДЧИК» РОДОМ ИЗ БЕЛАРУСИ. http://www.bigbook.ru/articles/detail.php?ID=3488

Все персонажи этого романа живут в различных пространственных зонах. Ева Мэнукьян, которая родилась в белорусском Гетто теперь, живет в Бостоне и также ездитт в Израиль. Эстер Гантман, которая теперь живет в Бостоне, была в Белоруссии, и промежуточно жил в Израиле. Хильда Энгель приезжает из Германии, теперь живет в Хайфе - Израиль. Муса, арабский ботаник ждет, чтобы мигрировать в США. Все это придает роману весьма поликультурный характер.

Врожденные напряженные отношения такой ситуации помещены писателем в перспективе. Напряженные отношения не только между людьми, принадлежащими различным культурным политическим, религиозным фонам, но также и между людьми, имеющими альтернативное сексуальное предпочтение. Как каждый имеет отношение с другим - религиозное, политическое, культурный другой? Это, кажется, фокус романа.

Улицкая, изображает жизнь еврея - христианина, поселившего в Израиле; жизненный путь девочки - Хилда, которая отодвигается в Израиль из Германии, чтобы помочь отцу Даниэлю Штайну с его общественно-полезным трудом; сложная жизнь Евы Мэнукьян и ее очень сложных отношений с ее гомосексуальным сыном и мужем и ее коммунистической матерью; драматическая жизнь матери Евы – верный бывший коммунист Маргарита Ковач; любовный роман Хильды и араба – Муса; охваченное кризисом сознание и самоубийство шестнадцатилетнего Биомин Шимса.

Ева Мэнукьян родилась во время второй мировой войны, когда ее мать Маргарита Ковач была в Гетто в Белоруссии во время второй мировой войны. Она провела свое детство в России, и затем с ее первым мужем она едет в ГДР. Скоро она развелась так, как в ее отношениях с ним не было ни любовью, ни дружбой. Она снова пытается найти счастье с Реем, от которого у нее есть сын – Алекс. Эти отношения также заканчиваются неудачно. Она, наконец, селится в Америке и теперь жената на Грише, российском эмигранте и 10 моложе ее лет. Все время Ева была в поисках идеальной семьи, то, что ее коммунистическая мать не могла дать ей. Еще раз ее мечты об идеальной семье разрушены, когда она узнает о гомосексуализме своего сына и об отношениях своего мужа с его молодой коллегой. Ева замучена и обсуждает проблему с Эстер Гантман, евреем, который также был в белорусском Гетто. Эстер поддерживает право человека быть тем, чем он или она хочет быть. Эстер, которая в жизни видела много разрушения и уродства, подчеркивает факт, что каждый человек имеет право выбрать его/ее жизненный путь. К концу Ева примирилась со многими проблемами и людьми вокруг нее.

Улицкая выдвигает на первый план проблему индивидуальной идентичности и сексуального предпочтения через жизнеописание сына Евы Мэнукьян Алекса. Алекс наконец принял свою альтернативную сексуальность, полностью понимая, что, объявляя об этом миру рискует быть социально маргинальным. Он просит свою мать принять его точку зрения, хотя она не вписывается в ее мировоззрение. Ева, наконец, мирится не только с ‘другой’ женщины в жизни ее мужа, но также и с жизненным выбором Алекса. Она развивает намного более терпимое отношение к жизни. Наконец, это - любовь, которая помогает Еве преодолеть ненависть, чувство собственничества и признает другого, другую точку зрения, другого человека, другой религии и другого, альтернативного сексуального предпочтения ее сына.

Любовный роман Хильды и Мусы, представляет интересную историю в романе. Муса был женат молодой. Теперь он любит Хильду, но нет никакого будущего их отношений. Муса жаждет свободы от своего отчаянного положения и хочет избавиться от его арабской идентичности, которая связывает его с сильными семейными, отношениями клана.

Муса понимает, что нет никакого побега из идентичности, как Исак Гаантман понял, что нет никакого побега из национальности. Он говорит что, хотя было много евреев, которые были атеистами, но даже тогда они были отправлены в газовые камеры с их религиозными собратьями. Еврей – это тот, кого считают евреем не Евреи. По мнениям Гантмана, вопросу личной свободы всегда мешала национальность.

Наиболее трогательно Улицкая рассказывает судьбу шестнадцатилетнего мальчика - Биномин Шимеса. Его отец, Гершон Шимес, российский еврей, переехал в Израиль в 1984 году. Его бабушка не могла приехать в Израиль, поскольку у нее все еще есть семья (смешанная) в России. Биномин Шимес пал жертвой бурных и нетерпимых времен, в которых персонажи этого романа должны жить. Он был свидетелем убийства людей в день Рамадана другом его отца, евреем из Америки. В свою очередь его убили арабы. Шестьнадцатилетному мальчику пришлось идентифицировать труп убийцы. После этого молодой мальчик пережил глубокий личный кризис. Он боролся со своим отцом и хотел вернуться к бабушке в Россию. Неспособный взять давление, он убегает из психиатрического дома и его семьи. Он блуждает бесцельно

и наконец, встречает Даниэля Штайна. Этот мальчик признается Хильде, что ему отвратительно жить в этом мире. Он неспособен перенести давления жизни, которая сокрушила его молодую, чувствительную душу. Даниэль Штайн и Хильда – это два человека, с которыми он мог разговаривать.

В письме, написанном на настойчивости Даниэля Штайна своей матери, Биномин ясно подчеркивает всю безнадежность времен и эпохи, в которых живет молодой мальчик. Его письмо предъявляет обвинение целому человечеству, которое не было в состоянии предусмотреть мирный, гуманный мир! Его самоубийство - еще больший обвинительный акт против Мира.

В его письме матери Биномин мучительно говорит о жизненной ситуации без всякого выбора. Он говорит, когда его отец уехал из дома, он знал, что он хотел от жизни. Более важный его отец знал о модели жизни, которой он хотел. Биномин признает факт, что в конце XX столетий он даже не знает, какую модель жизни он хочет. Хотя одна вещь, в которой он уверен, состоит в том, что он не хотел бы жить той же самой репрессивной жизнью своих родителей. Отвергнув этот мир, Биномин покончил собой самоубийством.

Конец романа также свидетельствует о несчастном случае, где умирает Даниэль Штайн.

Роман сообщает о глубоком кризисе, с которым каждый из персонажей сталкивается в этом мире. Именно Даниэль Штайн был, предположительно, единственным человеком, который мог интерпретировать этот мир и/или предоставить некоторые решения.

«Даниэль Штайн – странный христианин. Даниэль Штайн – маргинальный герой. И Улицкая тут вполне вписывается в концепцию «нового гуманизма» с его особенным вниманием к проблемам меньшинств – религиозных, этнических, сексуальных, социальных. Штайн – еврей, но при этом католик. Штайн католик, но при этом далек от традиционного католицизма» (Кокшенева К. Дыра нового атеизма. О романе Людмилы Улицкой «Даниэль Штайн, переводчик». http://rusk.ru/st.php?idar=114095). В Хайфе Даниэль Штайн основал еврейскую говорящую религиозную коммуну, к которой могли получить доступ христиане всех видов конфессий. Даниэль Штайн сделал акцент на ‘правильные дела’ а не на ритуалистической, догматической религиозности.

Даниэль Штайн против любой исключительной идеи, признает и продвигает разнообразие религиозных верований и церквей: «Есть разнообразие, все с их собственными традициями и перспективами: даже католицизм присутствует здесь в большом разнообразии форм. Помимо моих кармелитов брата, я оказываюсь говорящий с ассортиментом Маронитов, Мелчайтса и многих других христианских организаций многие из них монашеская “Little Brothers Иисуса” и “Младших сестер Иисуса”. Есть про-Палестина и про-Израиль ‘маленькие братья и сестры’, и у них есть их собственные особые области утверждения. … церковь Московского Патриаршества в тупице с Русской православной церковью за границей, и так далее до бесконечности».

Называя Израиль как «Столпотворение национальностей», Даниэль Штайн поддерживает идею итальянского Христа, польского Христа, греческого Христа, российского Христа». Он также соглашается с взглядами молодого эфиопского епископа, что «африканцы не могут принять европейское Христианство. Церковь живет в пределах своей собственной национальности, и Вы не можете наложить римскую интерпретацию на всех»

Даниэль Штайн выражает свое мнение о «де-латинизации церкови и инкультурации Христианство в местные культуры». У Даниэля Штайна есть проблемы с сингулярностью Католической церкви. В полной противоположности идей сингулярности Католической церкви, выдвигается история «друзского» народа.

Эта сингулярность сочетается множеством подхода к жизни и религии людей ‘друзской’ деревни, проживающей на Горе Кармэл в Иерусалиме. Люди ‘Друзкий’ - первоначально мусульмане, и они «уважают святого по имени аль-Хаким, которого не признают мусульмане, но кто во многих отношениях напоминает Иисуса. ….. Они уважают Тору, Новый Завет и Коран, и также имеют некоторые секретные собственные книги». Оказывается что, это «довольно редкостный» народ имеют свои принципы жизни. Они «живут в мире с религией той страны, где обитают». Даниэль Штайн благосклонен к взглядам этих людей и размножает их идеи среди своих друзей. В этом и есть сущность жизненного подхода Д. Штайна.

Жизнь всех до одного в этом романе, прямо или косвенно, была затронута волшебным существованием Даниэля Штайна. Постепенно единственная прекрасная идея этого романа становится ясной - о мирном сосуществовании людей различных культур, различных религий, областей и жизненного предпочтения. Даниэль Штайн помогает всем до одного разбираться с хаосом и сложностями современного

мира. Его рецепт для гармонии - любовь и сострадание к ‘другому’. Согласно его жизненной философии - в окончательном счете никто не спросит вас о языке, на котором вы молились. Более важно, были ли у нас понимание и доброта для других.

Даниэль Штайн стоит за религиозную терпимость и против догматизма. Даниэль Штайн свободно разбирается в различных религиях, взаимодействует с различными национально-культурными спецификами и пересекает различные географические границы. Название романа многослойное. Даниэль Штайн не только человек, который мог переводить с одного языка на другой; он - также тот, который работает посредником между различным культурными группами. Он способствует взаимопонимание среди них. Даниэль Штайн - переводчик критического существования людей. Через образ Даниэля Штайна Улицкая очень эффективно способствует идее толерантности к ‘другому’.

IV. Проблемы, выдвинутые в романе «Даниэль Штайн, переводчик»

Так роман выдвигает на первый план много спорных вопросов существующего мира. Поскольку критик отмечает, что «Улицкая написала полифонический роман с многочисленными историями, судьбами и жизненными драмами, духовным поиском, крушениями и неудачами; с персонажами и ситуациями, которые не являются только новыми разными способами, но также и необычными для российской литературы».

Критический опрос существующих моделей жизни и системы ценностей лежит в основе романа. Выдвинуть на первый план самую существенную проблему наших настоящих времен и для того, чтобы подчеркивать философские верования Даниэля Штайна Улицкая рассказывает историю сообщества «дружеских» людей. Это народ живет принципами религиозной терпимости, и отвергают религиозный фундаментализм в любой его форме.

Фабула романа, его формат и метод повествования, используемых автором – все соединенные придают книге плюралистический характер. «Даниэль Штайн, переводчик» является полифоническим романом, который способствует идее плюрализма: будь это в сфере религии, вероисповедания, пола, сексуального предпочтения, политических идей и т.п.

Самое главное достижение романа – это образ Даниэля Штайна, человека – праведника. Это человек, который любит все и всех. Для него не существуют границы между «своими» и «чужими». Примером жизни Д. Штайна становится ясно, что в этом мире, где существует столько нетерпимости и недопонимания, жить можно только так, как он жил. Говоря о своем герое, Улицкая сказала что, «мы очень нуждаемся в переводе. Мы плохо понимаем друг друга, а не только язык Бога. Только любовь и та мера доверия, которой обладал Даниэль, может дать связь и понимание между людьми».

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАХОВ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ ОТ 3 ДО 5 ЛЕТ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗИ СО СТРАХАМИ РОДИТЕЛЕЙ

Т.С. Роут (Томск, Россия)

Ребенок в процессе своего развития подвержен различным влияниям со стороны окружающей среды, в том числе и негативным. Работы А.И. Захарова и А.С. Спиваковской свидетельствуют о том, что в современном обществе непрерывно растет количество детей с различными страхами и фобиями.

К данному моменту времени в науке накопилось достаточно большое количество представлений о проблеме детских страхов. Российские ученые, исследовавшие эмоционально-личностную сферу, тревожность и страхи у детей (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, В.А. Петровский, А.С. Спиваковская, И.М. Никольская, Р.М. Грановская и др.) определили проблему детских страхов. Проблемой фобий и их влиянием на формирующуюся личность ребенка занимались и основоположники различных направлений психотерапии: З.Фрейд, А.Адлер, К.Хорни, Ч.Спилбергер, Ф.Перлз, Э.Фромм, Дж. Уотсон, Г.С. Салливан, В.Э. Гебзаттель. Но, несмотря на множество представлений по данной тематике, проблема детских страхов и предотвращения их появления в процессе семейного воспитания до сих пор не решена.

Появлению страхов могут способствовать не только возрастные особенности детей, средства массовой информации, компьютерные игры с элементами насилия, но и родители. Зачастую родители даже не догадываются, что их поведение и способы воспитания могут являться причинами возникновения детских страхов. Особенно явно это может проявляться в возрасте от 3 до 5 лет, так как это возраст эмоционального наполнения «я» ребенка, формирования чувства общности – понятия «мы», под которым ребенок начинает подразумевать себя и родителей [1]. Страх - это специфическое острое эмоциональное состояние, особая чувственная реакция, возникающая в ситуации опасности [3]. Родители непроизвольно могут передавать своим детям собственные страхи, эмоционально негативно реагируя на какие-либо предметы, ситуации, события. В связи с этим была сформулирована гипотеза исследования: между страхами родителей и их детей в возрасте от 3 до пяти лет существует прямая зависимость.

Было проведено исследование, целью которого являлось выявление наличия взаимосвязи между страхами детей в возрасте от 3 до 5 лет и страхами родителей. Для проведения сравнительного анализа страхов детей и их родителей была применена методика «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой, которая позволяет определить, какими конкретно страхами обладает ребенок или взрослый. Данное исследование проводилось в Доме детства и юношества «Факел» г. Томск. Выборка исследования составила 13 человек (8 детей и 5 родителей).

Детям и родителям (матерям) предъявлялись листы бумаги с нарисованными домами (красный и черный). В эти дома предлагалось «расселить» 29 страхов: в красный дом — «нестрашные», в черный – «страшные страхи». После выполнения задания детям и родителям было предложено закрыть черный дом на замок (нарисовать его), а ключ — выбросить или потерять. Автор методики предполагает, что данный акт успокаивает актуализированные страхи [2].

Методика «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой позволила выявить страхи в группе детей в возрасте от 3 до 5 лет. По полученным данным можно выделить наиболее выраженные страхи: страх боли испытывают 75% детей; страхи глубины и уколов – 62,5% детей; 50% детей боятся животных, высоты, транспорта, огня, пожара, врачей, нападения бандитов, болезней, опозданий в детский сад.

Менее выраженными оказались следующие страхи: для 37,5% детей характерны страхи страшных снов, потери мамы и папы, одиночества, незнакомых людей, сказочных героев и темноты; 25% детей испытывают страх смерти, наказания и крови; 12,5% детей боятся, перед тем как уснуть, а также для них характерны страхи воды и больших площадей.

Был проведен сравнительный анализ страхов пятерых детей и их матерей. Полученные данные представлены в таблице.

Количество страхов ребенка	Количество страхов матери	Количество страхов ребенка, совпадающих со страхами матери
22	16	14 (64%)
17	11	9 (60%)
6	12	3 (50%)
8	9	4 (50%)
11	5	3 (27%)

Сопоставив полученное количество страхов каждого ребенка с возрастными нормами по А.И. Захарову, можно сделать вывод, что у 62,5 % детей, участвовавших в исследовании, страхов больше, чем количество страхов, соответствующее норме.

По полученным результатам проведенного эмпирического исследования можно сделать вывод, что страхи детей в возрасте от 3 до 5 лет и страхи их родителей взаимосвязаны, поэтому родители должны правильно выстраивать взаимоотношения со своими детьми, для того, чтобы избежать непроизвольной передачи им собственных страхов. В возрасте от 3 до 5 лет у ребенка формируется чувство общности – понятие «мы», под которым ребенок начинает подразумевать себя и родителей, вероятно, поэтому страхи родителей могут быть присвоены ребенком.

Появлению детских страхов все больше способствуют современная культура, ситуация в стране, средства массовой информации. Так, включив телевизор даже в дневное время, мы можем увидеть программы, фильмы, в которых жестокость не имеет предела. Порой мы можем увидеть элементы насилия и не соблюдения цензуры даже в современных детских мультфильмах. Кроме того, дети имеют доступ к компьютерам, зачастую играя в жестокие и страшные игры. Возможно, по этим причинам полученные данные свидетельствуют о том, что количество страхов современных городских детей выходит за рамки норм, установленных А.И. Захаровым. Исследование детских страхов обусловлено пониманием важности того, насколько сильно эмоциональные нарушения у детей влияют на формирование личности ребенка, на нормальное протекание его психических процессов.

Наличие большого количества страхов у ребёнка оказывает отрицательное воздействие на его развитие и самочувствие. Появившиеся страхи могут оказать пагубное влияние на развитие и протекание когнитивных процессов ребенка, что в дальнейшем может привести к серьезным последствиям. Детский психолог Т.Л. Шишова пишет, что «…грань между нормальным, охранительным страхом и страхом ненормальным нередко оказывается размытой, страхи в прямом и переносном смысле слова мешают ребёнку жить. Они разъедают его душу и вызывают серьёзные расстройства. …Заикание, плохой сон, раздражительность, агрессивность, плохая контактность с окружающими – вот далеко не полный перечень неприятных последствий, к которым приводит непреодолённый детский страх» [4, 34]. Проблема детских страхов и предотвращения их появления в семейном воспитании до сих пор не решена, поэтому в ближайшем будущем мною планируется расширить выборку исследования для уточнения полученных данных.

Литература

1. *Захаров А.И.* Дневные и ночные страхи у детей. СПб. : Речь, 2005. 310 с.

2. *Панфилова М.А.* Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М. : ГНОМиД, 2001. 160 с.

3. *Спиваковская А.С.* Психотерапия: игра, детство, семья. М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. Т. 2. 400 с.

4. *Шишова Т.Л.* Страхи – это серьёзно. М. : Искатель, 1997. 94 с.

ДЕПРЕССИЯ – «ПОЗИТИВНАЯ СИЛА ТОСКИ»

Л.С. Руденко (Томск, Россия)

В сознании людей депрессия представляется как нечто нежелательное. Пониженное, угнетенное настроение, пессимистический взгляд на жизнь, негативное мышление. Все это оставляет отпечаток на жизнедеятельности человека. Но, по мнению некоторых ученых, в депрессии заложено важное зерно, способное сделать жизнь индивида более содержательной, углубленной.

Томас Мур убежден в том, что депрессия является ценной, так как помогает человеку осознать и выразить мысли и чувства, скрытые за «фасадом легкого настроения» [2]. Напротив же, сопротивляясь депрессии, человек лишается возможности этого выражения.

Т. Мур призывает воспринимать депрессию не как заболевание, требующее внешнего вмешательства в его течение, а как состояние бытия. Депрессия выступает как способ жизни, не оцениваясь ни как хороший, ни как плохой. Рассматривая депрессию в таком свете, сама собой отпадает необходимость ее устранять.

Депрессия возникает как реакция на реальность, не соответствующей ожиданиям и представлениям человека. Отрицая действительность такой, какая она есть, избегая ответственности, человек погружается в состояние тоски, подавленности.

Чувство пустоты и безжизненности, сопутствующее депрессии не считается чем-то негативным. Напротив, является ресурсом для возможности посмотреть на жизнь «свежим взглядом». Т. е., если отстраниться от установки, что жизнь всегда должна радовать и принять депрессию, то можно будет получить совершенно другой продукт взаимодействия мыслей и эмоций, которые выделят жизнь с другой, отличной от привычного, стороны. Т. Мур предлагает учиться у депрессии, раскрывая темные аспекты своей личности, переживая субъективную горечь.

Возникновение депрессии обусловлено игнорированием важных вещей. Об этом же упоминает и А. Лэнгле, определяя депрессию как результат «сложных отношений с жизнью» [1, 14]. Нарушение в ощущении ценности жизни, потеря смысла, угнетенное настроение служат признаком того, что способ жить является неверным, неэффективным, не отвечающим настоящим возможностям отдельного человека. Депрессия рушит старый уклад жизни, чтобы создать новый.

Болезненное переживание депрессивного состояния не приуменьшают того, что человек может получить от депрессии. Неудовлетворенность собой, своим положением, своим прошлым и настоящим ведет к переоценке ценностей и приоритетов. Однако, важным является принятие депрессии и желание какое-то время находиться в этом состоянии. Не смотря на обесценивание всего окружающего и ощущение пустоты, человек должен совершать колоссальную внутреннюю работу.

Т. Мур выделяет такие особенности депрессии, способствующие внутренним изменениям: потребность в изоляции, коагуляция фантазии, дистилляция памяти, аккомодация смерти [2]. То есть, депрессия инициирует новые переживания и эмоции, приближает к осознанию собственной смерти, что, в его представлении, увеличивает ценность жизни.

Попытки избежать поглощающей «пустоты депрессии» поворачивают ее влияние в негативную сторону. Вместо того, чтобы учиться более тонко чувствовать, человек впадает в уныние.

А. Ленгле подвергает депрессию экзистенциальному анализу и выделяет содержательный компонент депрессии как длительного нарушения соотнесенности с жизнью. В связи с чем, ценность жизни человека не может быть полностью понята им, принята и прожита.

Депрессия может побудить человека реагировать либо более или менее объективной оценкой, что приводит, по словам Лэнгле к компенсации дефицита ценности жизни. Либо к нерешительности и бездействию, что фиксирует человеческое состояние на нарушениях в отношении к жизни.

В процессе анализа Лэнгле выделены различные формы депрессии: депрессия как защитная реакция на дефицитную жизнь; депрессия как психогенное развитие блокады чувств; и депрессия как эндогенный дефицит витальности [1, 51].

Депрессия как защитная реакция на дефицитную жизнь раскрывает конфликт между потребностями человека и возможностями, путями их удовлетворения. Отсутствие эмоционального тепла родителей

или других значимых лиц, несбывшиеся мечты, ранние потери и т. п., становится для человека подтверждением, что жизнь недоброжелательна. Здесь внешние обстоятельства, порой независимые от человека, способны повлиять самым неблагоприятным образом, вызывая зависть по отношению к более «удачливым» людям, злость и обиду на жизнь.

Вторая форма депрессии возникает тогда, когда человек много страдал в отношениях с другими людьми: отвержение, пренебрежение, насилие. Защищаясь от возможных страданий и переживаний, человек формирует своеобразную защиту, ограждающую его от необходимости быть открытым новому опыту. Такая защита сопровождается апатией, недоверчивостью, гневом на обидчиков.

Последняя форма депрессии формируется при недостатке у человека внутренней силы, что ограничивает его переживания ценности и радости жизни. Здесь дефицит в понимании ценности жизни находится в самом человеке. При этом человек ощущает себя неспособным к жизни, не может реализовать свой потенциал и страдает от чувства вины, аутоагрессии, самообесценивания.

При любой форме депрессии жизнь воспринимается как неполноценная и человек стремится ее избежать, она не представляет для него ценности. Возникает желание оградить себя от жизни, «сохранить самого себя в тепле ядра, замыкаясь в себе, перестав обращаться к холодному миру» [1, 57]. И здесь Лэнгле усматривает парадокс: человек, живя в своей реальности, подчиненной границам депрессии, в большей степени «хранит верность жизни» [1, 60], чем, если бы он боролся с депрессией ради этой самой жизни.

Нарушения отношений с жизнью в форме депрессии сигнализируют об опасности. Опасность заключается в том, что человек может не найти ценности жизни, если не подвергнет свой способ существования критической оценке. Депрессия несет в себе смысл, раскрывающийся в том, чтобы не дать человеку жить так, как он жил до сих пор.

Таким образом, депрессия — это призыв изменить обстоятельства жизни, внутренние установки и приоритеты, обратиться к ценности и целостности жизни.

Литература

1. *Лэнгле А.* Дотянуться до жизни... Экзистенциальный анализ депрессии: Пер. с нем. / Предисловие А. С. Баранникова. - М.: Генезис, 2010. - 128 с.: ил. - (Теория и практика экзистенциального анализа).

2. *Московская* ассоциация аналитической психологии [Электронный ресурс]: maap.ru – информационный портал профессионального сообщества / Томас Мур, Дары депрессии. - Электрон. дан. - URL: http://www.maap.ru/library/book/114/ (дата обращения: 15.09.2013).

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕПРЕССИИ И ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ПОСЛЕ ПОПЫТКИ САМОУБИЙСТВА

В.С. Рыжик (Томск, Россия)

Согласно данным Всемирной организации здоровья в мире от суицидов умирает людей больше, чем от войн и терроризма. С каждым годом возраст суицидентов «молодеет». Распространяется «мода на суицид» и формируется «субкультура суицида» (Г.Г. Онищенко, Р.А. Искандарян), которые позволяют подросткам получать некое самоудовлетворение от большей близости к смерти, чем к жизни.

При массиве накопленных данных по причинам суицида лишь некоторые авторы обращают внимание на категорию подростков.

По данным исследования А.Г. Амбрумовой суицидальные намерения в большей степени (80,8%) наблюдается у девочек, нежели у мальчиков. Основной способ лишения себя жизни у девочек – отравления, у мальчиков – повешение и порезы предплечий в области вен [2].

Основной причиной попыток суицида у подростков являются проблемы в семье. В семье можно сделать прививку от суицида на всю жизнь; и эта прививка – любовь, забота, поддержка (А. Серов, Г.А. Навайтис, А.И. Кравченко).

Также причинами попыток совершения самоубийств называют тревожные и депрессивные состояния (А.Е. Личко, А.А. Александров), которые могут проявляться в виде потери аппетита, снижения веса, нарушения сна, снижения интереса к учёбе, чрезмерного внимания к мелочам, склонности к употреблению наркотиков и алкоголя [3]. Причинами депрессий в подростковом возрасте часто выступают интимно-личностные отношения (Л.С. Выготский, С. Холл, Л.И. Божович, В.С. Мухина).

Гипотеза данного исследования: подростки, имеющие попытку совершения самоубийства, имеют высокие уровни тревожности и депрессии.

Цель: изучить особенности проявления состояния депрессии и тревожности у подростков после попытки самоубийства.

Задачи:

Выявить уровень сформированности тревожности;

Оценить степень выраженности уровня субъективного ощущения депрессии.

Методы: теоретический анализ; госпитальная шкала тревоги и депрессии (HADS).

Госпитальная шкала тревоги и депрессий, разработанная A. S. Zigmond и R. P. Snaith в 1983 г., позволит выявить и оценить уровни тяжести депрессии и тревоги у испытуемых [1]. Данная шкала проста в применении и обработке и обладает высокой дискриминантной валидностью; она исключает интерпретацию таких симптомов депрессии и тревоги, которые могут быть результатом соматического заболевания.

За 2012 год было проведено исследование, в котором участвовало 7 человек в возрасте от 14 до 18 лет (6 девушек в возрасте от 14 до 18 лет и 1 юноша в возрасте 15 лет), имевшие однократные и неоднократные попытки самоубийства. После проведения реанимационных мероприятий в связи с попыткой суицида они наблюдались в детском диспансерном отделении ГБУЗ Республиканского психоневрологического диспансера Республики Бурятия в г. Улан-Удэ, где и прошли тестирование по госпитальной шкале тревоги и депрессий. Все испытуемые утверждали, что в дальнейшем не планируют пробовать убить себя вновь, но в большинстве случаев заявление носило официальный характер.

Основные способы суицидальной попытки – самопорезы левого предплечья и медицинское отравление. Все подростки родились в полной семье, в дальнейшем двое из которых воспитывались матерями и отчимами, юноша – тётей со стороны матери, одна из девушек проживает в интернате и имеет явно асоциальные тенденции: ежедневное употребление алкоголя, курит по одной пачке сигарет в день, беспорядочные половые связи, осуществляла аборт, после которого и была попытка самоубийства. Юноша объясняет осуществление самопорезов, потому что «было интересно, что будет после этого». Остальные подростки называют такие причины, как ссора с подругой, предательство друзей, несчастная любовь, развод родителей, безвыходная ситуация в связи с нехваткой денег даже на еду.

Критика у всех участников исследования сохранна. Со слов родителей и ближнего круга общения подростки не были замкнутыми, имели достаточный уровень активности, в учёбе результаты были стабильные, на среднем уровне. Двое подростков имели авторитарный стиль общения, независимость в отстаивании своего мнения, конфликтность, неустойчивость эмоций, внешняя яркость проявления чувств без глубины переживания.

Исследование показало, что

у 43% исследуемых подростков, совершивших попытку суицида, субклинически выраженная тревога при нормальных показателях уровней ощущения депрессии. Это означает то, что испытуемые воспринимают большой круг ситуаций как угрожающие их престижу и самооценке. Такие ситуации вызывают чувство тревоги, напряжения, респонденты чувствительно реагируют на неудачи;

у 29% испытуемых клинически выраженная тревога, при 14% субклинически выраженной депрессии. Такие испытуемые воспринимают и приятные, и неприятные события одинаково – болезненно;

у 29% респондентов наблюдается субклинически выраженная депрессия, где у 14% проявление тревоги в пределах нормы.

Таким образом, у 5 испытуемых из 7 наблюдается превышение уровня нормы тревоги и у 2 – высокие показатели по шкале «Депрессия».

Литература

1. *Zigmond A. S., Snaith R.P.* The Hospital Anxiety and Depression scale // Acta Psychiatr. Scand. - 1983. - Vol. 67. - P. 361-370.

2. *Змановская Е.В.* Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. -- 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 288 с.

3. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб.,2006. – С. 133.

СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ЛИЦ С РАЗНЫМИ ЦВЕТОВЫМИ ТИПАМИ

В.В. Савченко, М.А. Мартынова (Лесосибирск, Россия)

Саморегуляция является одним из факторов успешности деятельности в нормальных условиях и в критических ситуациях. Посредством нее преобразуются отношения человека к окружающим людям и обстоятельствам, порождаются волеизъявления в виде постановки новых целей, поступков.

Психическую регуляцию деятельности определяет осознаваемый человеком процесс целеполагания и накопленный регуляторный опыт (Конопкин, 2004; Осницкий, 2001). Осознанную саморегуляцию В.И. Моросанова понимает как средство реализации субъектом процесса своей произвольной активности, «организации психических ресурсов для выдвижения и достижения целей» (Моросанова, 1998, 2004).

О.А. Конопкин в качестве функциональных звеньев процесса саморегуляции деятельности выделяет следующие элементы:

– принятая субъектом цель деятельности – цель деятельности должна быть четко сформулирована и осознанна субъектом, поскольку она выступает прообразом результата, который субъект планирует получить по окончании деятельности, и представлением, которое направляет его действия.

– субъективная модель значимых условий отражает комплекс тех внешних и внутренних условий активности, учет которых сам субъект считает необходимым для успешной исполнительской деятельности.

– программа исполнительских действий включает алгоритм исполнительских действий, которые помогут субъекту достигнуть поставленной цели.

– система субъективных критериев достижения цели (критериев успешности) несет функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели; она включает в себя перечень характеристик, по которым можно определить, насколько человек приблизился к достижению цели.

– контроль и оценка результатов связаны с оцениванием текущих и конечных результатов относительно системы принятых субъектом критериев успеха.

– решение о коррекции системы саморегулирования предполагает внесение изменений в процесс достижения цели в случае необходимости, например, при возникновении сложностей.

Все звенья регуляторного процесса, будучи информационными образованиями, системно взаимосвязаны и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции (Конопкин, 2004).

По мнению В.И. Моросановой, «процесс саморегуляции способствует выработке гармоничного поведения, на его основе развивается способность управлять собой сообразно реализации поставленной цели, направлять свое поведение в соответствии с требованиями жизни и профессиональными или учебными задачами» (Моросанова, 1998, 2004). Она пришла к выводу, что, рассматривая личность как субъект деятельности и сознания, необходимо учитывать индивидуальные особенности саморегуляции и их взаимосвязь с личностно-характерологическими особенностями человека. Индивидуальные особенности саморегуляции личности характеризуют то, каким образом человек обычно осуществляет процесс целеполагания (планирование и программирование), учитывает ли значимые внешние и внутренние условия (моделирование), посредством чего оценивает и корректирует свою активность. В. И. Моросанова указывает, что преобладание отдельных навыков саморегуляции и наличие конкретных регуляторно-личностных свойств определяют стиль саморегуляции, эти черты наиболее часто проявляются при организации процесса саморегуляции. В соответствии с этим ею были выделены и описаны гармоничный профиль саморегуляции, способствующий высоким достижениям в различных видах деятельности, и акцентуированный профиль, при котором слабо сформированы отдельные навыки саморегуляции. При гармоничном профиле все показатели саморегуляции развиты примерно на одном уровне, при акцентуированном наблюдаются различия в значениях отдельных показателей саморегуляции на 2 и более балла (Моросанова, 2004).

Стилевые особенности саморегуляции определяются совокупностью факторов, причем одним из таких факторов является стабильное предпочтение человеком определенного цвета.

В результате многочисленных физиологических и психологических исследований, ученые пришли к объективному выводу о существовании механизмов воздействия на человека разных цветов. Было установлено, что синий, и в какой-то мере зеленый, обладают релаксирующим, успокаивающим воздействием, поэтому особо предпочитаются людьми, испытывающими потребность в расслаблении и отдыхе. Красный и желтый цвета, напротив, стимулируют активность нервной системы и других функций организма. Их выбор присущ людям хорошо отдохнувшим, активным, инициативным, испытывающим потребность в интенсивной деятельности, проявлении своей энергии (Базыма, 2001). Выбор человеком того или иного цвета обозначается в науке с помощью термина «цветовое предпочтение» (Люшер, 2003, 2005).

В.М. Элькин, основываясь на собственных экспериментальных данных, вслед за М. Люшером отмечает, что стабильное предпочтение человеком на протяжении долгого времени определенного цвета оказывает влияние на личностные и поведенческие особенности человека. Он выделяет четыре основных цветовых типа личности: синий, красный, зеленый и желтый, и утверждает, что совершаемый цветовыбор позволяет узнать желания и проблемы человека, наличие напряженности, состояние его здоровья, особенности характера, модель поведения. Интуитивный выбор цвета отражает психологическое состояние человека (Элькин, 2005).

Основываясь на этих данных, мы предположили, что существует взаимосвязь между стилевыми особенностями осознанной саморегуляции личности и предпочтением ею определенного цвета.

В связи с этим было проведено исследование данной взаимосвязи с помощью следующих методов: методика «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой; цветовой тест личности М. Люшера. В исследовании приняли участие 40 студентов (31 женщина, 9 мужчин; возраст испытуемых – 18-22 гг.) Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета (Красноярский край, г. Лесосибирск). Полученные данные были подвергнуты процедуре математической обработки, конкретно был использован расчет непараметрического Н-критерия Крускала – Уоллиса с последующим уточнением результатов при помощи U-критерия Манна – Уитни. Основные математические процедуры были выполнены посредством программы Statistica 7.0.

В ходе проведенного нами исследования были получены следующие результаты:

30% (12 человек) выборки относятся к синему цветовому типу. Среди них у 17% (2 испытуемых) был выявлен гармоничный профиль саморегуляции, соответственно остальные 83% (10 испытуемых) обладают акцентуированным профилем. Анализ акцентуированных профилей позволил определить, что большинство из них принадлежат к индивидуально-типическому профилю саморегуляции №3 (в соответствии с методикой ССПМ), также были отмечены профили №1, №5, №7 (в соответствии с методикой ССПМ). Данный факт позволяет говорить о хорошо развитых у испытуемых навыках программирования и моделирования деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что испытуемые синего цветового типа отличаются потребностью детально разрабатывать программы собственных действий, они сосредоточенны на выполняемой деятельности, программа их деятельности сохраняет устойчивость независимо от условий ее выполнения. В общении такие люди стремятся быть в согласии с мнением окружающих, следуют условностям и правилам, принимают помощь окружающих, их жизненные планы могут зависеть от мнения других людей. Данные особенности могут быть следствием присущей людям данного цветового типа потребности в доверии со стороны других людей. Они больше других ищут спокойное окружение, без разногласий, огорчений и беспокойства. Всегда стараются налаживать и выстраивать семейные, профессиональные и дружеские связи.

К зеленому цветовому типу относятся 17% испытуемых (7 человек). В данной группе только у 1 испытуемого был выявлен гармоничный профиль саморегуляции. Наиболее распространенными в данной группе оказались профиль №2 и №5 (в соответствии с методикой ССПМ). Этот факт указывает на высокий уровень развития навыков моделирования и оценивания результатов. Можно выделить характерные особенности навыков саморегуляции испытуемых зеленого цветового типа. Так, они реалистично и объективно оценивают значимые и второстепенные условия своей деятельности, быстро включаются в предлагаемую задачу, верно определяют, что нужно делать в данных обстоятельствах и принимают соответствующие действия. Они, как правило, оптимистичны и уверенны в себе, инициативны, но боятся брать на себя ответственные поручения, адекватность оценки собственных результатов позволяет вовремя скорректировать программу своих действий. Таких людей отличает практичность и реалистичность, объективность, уверенное решение жизненных проблем. Мы предполагаем, что данные особенности са-

морегуляции являются следствием присущего зеленому цветовому типу стремления стать независимым и преодолевать трудности, гибкости мышления, желания быть лучшим, достичь больших успехов в личной жизни и профессиональной деятельности. Такие люди полны энергии и сил, они все делают быстро, перескакивая от одного дела к другому.

В ходе исследования было определено, что к красному цветовому типу принадлежит 17% испытуемых (7 человек). В данном цветовом типе не было обнаружено испытуемых с гармоничным профилем саморегуляции. Большинство из них принадлежат к профилю №2 и №5 (в соответствии с методикой ССПМ), для которых характерен высокий уровень развития навыков моделирования. Людей с данными профилями саморегуляции отличает четкость постановки целей деятельности, назначение конкретных сроков ее выполнения, организованность, энергичность, быстрая переключаемость, восприимчивость к новому. Такие люди объективно оценивают свои возможности. В общении присутствует стремление к независимости и лидерству, самосовершенствованию. Данная характеристика соответствует присущим красному цветовому типу стремлению жить полной жизнью и испытывать радость от своей деятельности. Их активность направлена на достижение успеха в жизни, выбор красного говорит о воле к победе. Люди, предпочитающие красный - страстные, взрывные, но отходчивые. Они любят быть лидерами и не любят отступать.

В рамках исследования было установлено, что к желтому цветовому типу принадлежат 20% испытуемых (8 человек). В данном цветовом типе выявлен один испытуемый с гармоничным профилем саморегуляции. Большинство остальных испытуемых принадлежат к профилю №5 и №7 (в соответствии с методикой ССПМ). Данный факт позволяет говорить о том, что у них на среднем уровне развиты навыки моделирования и программирования. В связи с чем, можно выделить такую характерную особенность саморегуляции как склонность продумывать свои действия, при этом значимые условия деятельности не всегда адекватно отражены, таким людям требуется больше времени для включения в работу. В общении они предпочитают ровные и дружеские отношения, надежность, защищенность. Данные особенности могут быть обусловлены присущим желтому цветовому типу стремлением к переменам и познанию нового. Основная жизненная цель жёлтого типа – развитие и творчество. Они нуждаются в постоянном внимании и положительной оценки со стороны окружающих.

Остальные 15% испытуемых выборки (6 человек) принадлежат к категории, которую мы обозначили как другой цветовой тип. В нее были включены испытуемые, не поставившие на первое место ни один из основных цветов: 1 испытуемый поставил на первое место черный цвет, 5 испытуемых поставили на первое место фиолетовый цвет. Таким образом, они не попали ни в один из основных цветовых типов. Анализ результатов испытуемых, относящихся к этой группе, показал, что почти по всем шкалам они имеют высокие и средние показатели, низкого уровня не было зафиксировано ни по одной шкале. Этот факт позволяет предположить, что у испытуемых данной группы навыки саморегуляции более развиты, чем у испытуемых других цветовых типов. При этом все испытуемые относятся к акцентуированному профилю №6 (в соответствии с методикой ССПМ).

Для подтверждения точности выделенных нами в отношении каждого из цветовых типов стилевых особенностей саморегуляции был рассчитан Н-критерий Крускала-Уоллиса. Для шкалы «Планирование» его значение равно 10,12 при $p=0,04$, а для шкалы «Гибкость» - 11,92 при $p=0,02$. Анализ суммы рангов по каждой из этих шкал в отношении каждого цветового типа показал, что наиболее развитые навыки планирования и гибкость как регуляторно-личностное качество характерны для лиц, принадлежащих к синему или к другому цветовому типу. В меньшей степени данные свойства развиты у испытуемых с красным цветовым типом. Также для лиц с зеленым цветовым типом свойственны трудности с изменением собственного поведения в случае необходимости, т.е. гибкость как регуляторно-личностное качество развита у них на невысоком уровне.

Расчет U-критерия Манна-Уитни позволил определить, что по шкале «Планирование» существуют значимые различия между испытуемыми, относящимися к красному и зеленому цветовым типам ($U= -2,04$ при $p=0,04$), к красному и другому цветовым типам ($U= -2,64$ при $p=0,008$), к желтому и другому цветовым типам ($U= -2,26$ при $p=0,023$). Это свидетельствует о том, что лица, принадлежащие к красному и желтому цветовому типам, испытывают проблемы при планировании собственной деятельности. Возможно, это связано с тем, что люди, предпочитающие красный и желтый цвет, отличаются активностью и инициативностью, постоянно стремятся к осуществлению деятельности, но при этом для них также

характерна импульсивность, которая и препятствует оптимальному построению и корректировке планов. Напротив, люди, склонные к выбору зеленого, синего или фиолетового цвета, стремятся к сохранению спокойствия и поддержанию гармонии с окружающим миром, поэтому они более серьезны и тщательны в построении планов деятельности.

В отношении шкалы «Гибкость» достоверные различия обнаружены между лицами, принадлежащими к красному и синему цветовым типам (U= -2,15 при p=0,03), красному и другому цветовым типам (U= -2,07 при p=0,04), зеленому и синему цветовым типам (U= -2,41 при p=0,02), зеленому и другому цветовым типам (U= -2,5 при p=0,012). Это позволяет сделать вывод о том, что люди, предпочитающие на протяжении долгого времени синий или фиолетовый цвета, характеризуются наличием способности изменять собственное поведение в соответствии с требованиями ситуации. Мы предполагаем, что это обусловлено стремлением таких испытуемых поддерживать теплые отношения с окружающими людьми. Лица, относящиеся к красному и зеленому цветовым типам, испытывают серьезные трудности в перестройке собственных действий. Данный факт обусловлен тем, что люди, предпочитающие красный цвет, стремятся к лидерству, активны, инициативны, но также импульсивны и раздражительны, а испытуемые с зеленым цветовыбором упрямы, настойчивы, любой ценой стремятся достигнуть поставленной цели. Данные особенности препятствуют реализации такого регуляторно-личностного свойства как гибкость.

Подводя итог, можно сказать, что гипотеза нашего исследования подтвердилась. Взаимосвязь между стилевыми особенностями саморегуляции испытуемых и качественной характеристикой цветовых типов, к которым они принадлежат, была экспериментально доказана.

Литература

1. *Базыма Б.А.* Цвет и психика. – Харьков: Изд-во ХГАК, 2001. - 172 с.
2. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. - 2004. № 2. – С.128-135.
3. *Люшер М.* Какого цвета ваша жизнь. Закон гармонии в нас. - М.: Hippo, 2003. – 252 с.
4. *Люшер М.* Цветовой тест Люшера. - М.: Сова, 2005. - 192 с.
5. *Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. - М.: Наука, 1998. -192 с.
6. *Моросанова В.И.* Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Руководство. - М.: Когито-центр, 2004. - 42 с.
7. *Осницкий А.К.* Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / А.К. Осницкий. - Москва, 2001. - 370 с.
8. *Элькин В.М.* Театр цвета и мелодии Ваших страстей. Цветовая психология и психотерапия шедеврами искусства. Гармонизация цветовых программ жизни и Ваши тайные способности. - СПб.: ИД «Петрополис», 2005. - 292 с.

ОБРАЗ РУССКОГО ЧЕЛОВЕКА НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ: НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ С. АЛЕКСИЕВИЧ «ЗАЧАРОВАННЫЕ СМЕРТЬЮ»

Сону Сайни (Нью Дели, Индия)

Светлана Алексиевич, белорусская советская писательница, в своем творчестве изображает события из реальной жизни для будущих поколений. Автор пишет в жанре документальной литературы для того, чтобы изображать подлинную действительность. В произведениях документальной литературы обычно осмысляются проблемы репрессий, бедности, борьбы за жизнь, тюремного заключения и т.п. Как известно, кроме двух мировых войн, история Советского Союза XX века отмечена двумя беспрецедентными социально-экономическими и политическими преобразованиями, которые действительно потрясли весь мир. Первой была Октябрьская революция 1917 г., второй стала «перестройка», начавшаяся в 1985 г., которая привела к краху «советской утопии». Оба беспрецедентные преобразования произошли на территории того же самого геополитического пространства, т.е. в России.

Распад Советского Союза рассматривается сегодня двояко. В период перестройки для одних это было ощущение распада, а для других это была трагедия, сравнимая с апокалипсисом. Люди не были готовы к распаду страны. Алексиевич показывает нам, как русский человек воспринимал распад Советского Союза. Советскому человеку было трудно понять, что страна, в которой он жил и работал, уже не существует. Этим людям как будто стало негде жить. После распада Союза число самоубийств в России резко возросло и стало самым высоким в мире.

Из статьи во «Франкфуртер Рундшау» от 28-го марта 1992-ого года: «По сообщению руководителя Российского института общественно-политических исследований Геннадия Осипова: «В России растёт число самоубийств. В 1991-ом году 60000 людей покончили с собой, это на 20000 больше, чем год тому назад». «Россия стоит у пропасти, - заявил далее Осипов в разговоре за «круглым столом», - миллион людей совершали попытку самоубийства; двадцать процентов населения, то есть пятая часть огромной страны, мечтают об эмиграции...» (Алексиевич, 1994:352). Недавно один из публицистов продолжил эту тему. Он писал: «…стало очевидным фактом, что <…> в России после распада СССР уровень самоубийств является самым высоким в мире, <…> а проблема саморазрушающего поведения с каждым годом принимает все более угрожающие, эпидемические масштабы <...> Согласно критериям Всемирной организации здравоохранения (WHO), психическое здоровье нации находится под угрозой, если количество суицидов превышает 20 случаев на 100 тыс. населения <...> Согласно современным статистическим данным, в России ежегодно регистрируется 38 случаев суицида на 100,000 (сто тысяч) населения. Для сравнения: в США эта цифра колеблется от 10 до 13 <...> В современном мире смертность от самоубийств более чем в три раза превышает смертность от автомобильных катастроф» (Православный взгляд, 2010, № 6:14).

Белорусская советская писательница Светлана Алексиевич в своем документальном сочинении «Зачарованные смертью» изображает эти трагические события. Это роман о людях, «мечтающих» о смерти, думающих о ней постоянно, о тех, кто нашел свою смерть и освободился от невыносимо тяжелой для них необходимости жить в этом мире, в котором они жить не могут. В романе автор пользуется личными свидетельствами жертв этой трагедии «распада», включая в произведение их «живые» голоса.

Произведение «Зачарованные смертью» состоит из изображения многочисленных голосов-сознаний. Для того, чтобы понять глубину травмы и трагедии людей, страдающих от распада, я рассматривал данное произведение в двух аспектах. Один из них объединяет голоса непосредственных жертв, служащих в государственной системе, включая сюда и членов коммунистической партии (заведующего отделом обкома партии и т.д.). Другой касается людей, с которыми случилась эта история, например, ученик, врач, солдат, аспирант, студент, преподаватель, бывший фронтовик, инженер, фотограф, архитектор и т.д.

Линия 1. Как приняли распад страны люди, которые участвовали в истории распада. Известно, что многие члены партии и номенклатурные работники не нашли другого пути выхода из трудной ситуации 90-х годов XX века. Им необходимо было идти дальше к ее распаду и освобождаться от идеологических и экономических традиций СССР. Для кого-то распад был праздником, а для других это была трагедия. Как недавно заявил бывший президент Украины Леонид Кравчук в интервью журналу ‘Forbes’:

«Для Владимира Путина распад СССР – трагедия, однако для украинцев – это праздник» (http://vlasti.net/news/125041).

В романе Алексиевич «Зачарованные смертью» Василий Петрович (член коммунистической партии с 1920 года, 87 лет) является одним из героев. Он рассказывает о том, что для него распад страны стал настоящей трагедией и что он пытался покончить с собой. Ср.: «Я подумал: хороший день для смерти <…> «Я пытался уйти… Сам… Ремень на шею.…Завязываешь, как галстук <…> Я потерял столько близких, что у меня там их больше, чем здесь» (Алексиевич, 1994:149). Дальше герой говорит, как он любил партию. Ср.: «…я всю жизнь любил партию! Да, партию, самое дорогое для меня. Это была моя страсть, моя любовь <…> мы искренне верили в эту утопию, мы были ею загипнотизированы, как молнией, как северным сиянием <…> Партия для нас была выше всего – выше нашей любви, наших жизней». Вспоминая о прошлой жизни, он говорит: «То была совсем другая жизнь. Наша жизнь. Я понимаю, что у меня нет никаких доказательств, кроме воспоминаний <…> Моя душа никому здесь уже не понятна» (Алексиевич, 1994:258).

Игнатий Валерьянович С. (заведующий отделом обкома партии, 54 года) - еще один из героев автора, который не смог пережить перемен в обществе и покончил с собой. Его помощник свидетельствует о страхе, который испытывали люди, исповедующие коммунистические идеи. Он говорит автору: «Вы за этим приехали? Написать, как коммунисты сегодня выбрасываются с восьмого этажа? (Молчит.) Простите... (Порывается уйти, но остается.) Это была простая и необъяснимая смерть... Понятная и непонятная... Я близко знал его и чувствую свою ответственность за версию, с которой вы отсюда уедете». Он дальше говорит, как умер Валерьянович: «Заведующий отделом обкома партии - номенклатура ЦК (Центрального комитета). И вдруг он бросается с восьмого этажа, разбивается насмерть... Это все равно, что идти на марше и ухитриться повеситься» (Алексиевич, 1994:286). Ему было не понятно, что делать, так как «партия, которая к моменту ее закрытия насчитывала тринадцать миллионов членов, перестала существовать в один день».

Линия 2. Как приняли распад страны люди, которые испытали его непосредственно на своей судьбе. Во вторую категорию входят люди, в судьбе которых можно видеть прямое влияние распада страны. Среди них Маргарита Пагребицкая, врач, 52 года. Она рассказывает автору: «Я врач, я шла лечить людей, а в сумочке у меня лежали приготовленные для себя таблетки <…> Два месяца изо дня в день я носила свою смерть <…> Мне жалко своей веры и того большого, сильного государства, в котором мы больше не живем. Моя жизнь потеряла смысл <…> Я не умею жить только для себя <…> Я никогда так не жила <…> Я могу прожить без денег, без мяса, без печенья и конфет, и мне не так много надо. Но верните мне радость жизни, веру!» Эта врач не приемлет новый режим и хотела бы вернуться назад, в коммунистическое прошлое. Еще одна героиня автора - Наталья Пашкевич, преподаватель, 55 лет, рассказывает, как она носила с собой яд. Ср.: «Два года я носила с собой яд… И мой муж…В любой момент мы условились: если нас загонят в тупик – жить не будем». По мнению Натальи, причина волны самоубийств в это время состояла в том, что люди судили себя сами и сами выносили себе смертный приговор. Автор отмечает: «…тогда по стране прокатилась волна самоубийств бывших энкавэдэшников, тех, кто струсил или судил себя сам…».

Также Алексиевич добавляет еще свидетельство одного солдата (Александр Ласкович, 21 год), который пытался совершить самоубийство пять раз. Он говорит: «Покончить с собой я хотел пять раз. На пятый… решился… сначала думал повеситься… Нормально… В человеке есть война, война возбуждает <…> Но пятый раз, когда стрелял себя, остался раненым <…> Я никого не убил, единственный человек, в которого я стрелял, это я – сам…Только ранил себя…».

История другого человека Ивана Машовца, аспиранта философского факультета очень трагична. Он прыгнул с двенадцатого этажа, так как его диссертацию с заглавием «Марксизм и религия» не приняли к защите в университете. Его друг свидетельствует: «...Он, конечно, хотел уйти незамеченным.…Но несколько студентов из соседнего общежития видели, как он прыгнул. Он открыл окно в своей комнате настежь, стал на подоконник и долго смотрел вниз. Потом повернулся спиной, очень сильно оттолкнулся и полетел... Он летел с двенадцатого этажа... Он летел (как птица) пять секунд <...> Его диссертация… титульный лист «Марксизм и религия» все страницы были перечеркнуты…красным карандашом».

Николай Севастьянович Кулажéнко (бывший фронтовик, 70 лет), искренне веря в коммунистическую идею, хотел бы умереть коммунистом. Он говорил: «Я хочу умереть коммунистом, я хочу умереть

советским человеком». Дальше он рассуждает о распаде страны: «Мы Родину защищали! Родина есть Родина, какая бы она ни была! Это наша трагедия. Нет больше Родины!».

Виктор Иванович Марутин (фотограф, 55 лет) не хотел жить в новой стране, т.е. после распада СССР. Его дочь рассказывала автору: «Стрелял он из своего охотничьего ружья… Прямо себе в сердце… Мы нашли его через три дня…Я убеждена…Никто не докажет… Он все унес с собой… Это личное… Тайное… Была у него какая-то своя версия жизни… А новая версия не придумана…». Дальше она объясняет характер русского человека, который всегда хочет жить ради чего-то. Ср.: «Русский человек не хочет просто жить, он хочет жить для чего-то…Он хочет участвовать в великом деле».

Итак, перед нами проходят судьбы людей, которые воевали за родину, за свой народ, за Советский Союз. Они не хотели, чтобы у них отняли звание «советского человека». Этот народ жил ради коммунистической идеи, но, к сожалению, когда Советский Союз распался, люди тоже захотели уйти из жизни вместе с Родиной. Для них это было равносильно концу света.

Попытка создать образ русского человека на рубеже XX-XXI веков.

Автор Светлана Алексиевич пытается создать в литературе образ русского человека на рубеже двух тысячелетий. О своих произведениях она говорит: «…я складываю мир из своих книг, из тысячи голосов, судеб, кусочков нашего быта и бытия. Каждую свою книгу я пишу четыре-семь лет, встречаюсь и разговариваю, записываю 500-700 человек….Моя хроника охватывает десятки поколений….История великой и страшной Утопии – коммунизма, идея которого не умерла окончательно не только в России, но и во всем мире. Она еще долго будет дьявольски искушать, и манить человеческие умы». (Алексиевич, 1994). В своем произведении она слышит каждый человеческий голос и через их полифонию живые судьбы России и мира на рубеже XX-XXI веков. Говоря об особенностях своей документальной поэтики, она подчеркивает: «Я делаю простые снимки. Моментальные снимки. И всегда помню, что в одной фотографии отражается всего лишь одна сотая секунды, тороплюсь. Но все-таки надеюсь, что это не только фотографии и документ, но и образ моего времени, каким я его вижу».

Заключение

Таким образом, автор книги «Зачарованные смертью» успешно создает образ русского и советского человека на рубеже XX-XXI веков. Она показывает негативную сторону распада огромной страны, которая еще недостаточно осмыслена современными историками, политологами, исследователями культуры. В этом смысле можно сказать, что большое количество самоубийств показывает, как трагично было для советского народа потерять ту страну и ту идеологию, которым они посвятили всю свою жизнь.

Эти люди искренне верили в утопические идеи коммунизма, проводимые в жизнь в Советском Союзе, и до конца своей жизни они не могли расстаться с ними. Они находились в своего рода «социальной лаборатории» марксизма-ленинизма очень долго, а во время распада страны им было не понятно, как можно отказаться от идей Маркса, Ленина, Сталина, и, самое главное, как совместить коммунистическую систему ценностей с новой идеологией перестройки. Люди, которые не могли выйти из этого трагического положения, судили себя сами, и нашли только один путь – самоубийство.

Литература

1. *Алексиевич С.* Зачарованные смертью. М., 1994.
2. *Винокур Г.О.* Биография и культура. М., 1927.
3. *Гинзбург Л.* Человек за письменным столом. Л., 1989.
4. *Ершов Л.Ф.* История русской советской литературы. М., 1982.
5. *Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н.* Современная русская литература. М., 2001.
6. *Местергази Е.Г.* Литература нон-фикшн/non-fiction: Экспериментальная энциклопедия. Русская версия. М., 2007.
7. *Павлова Н.* Концепция и художественность документального произведения // Иностранная литература. 1996. № 8.
8. *Палиевский П.В.* Документ в современной литературе. Пути реализма. Литература и теория. М., 1974.
9. *Петросьянц А.М.* Атомная энергия в науке и промышленности. М.,1984.
10. *Conrad R.* Edgar.Children of God's Fire: A Documentary history of Black Slavery in Brazil. University park. Pa. Pennsylvania State University Press. 1994.
11. *Dulfano.I. Maier.L.S.* (Ed.)Woman as witness. Essays on testimonial literature. Peter lang. New York, Washington. 2004.
12. *Stephen Hart.* Ed. Contemporary Latin American Studies. Arnold. London. 2004.
13. *Toker L.* Return from the Archipelago. Narratives of Gulag Survivors. Indiana University Press. Bloomington & Indianapolis. 2000

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПСИХОАНАЛИЗЕ У РОССИЯН: СОСТАВ И СТРУКТУРА

И.В. Смирнова (Пермь, Россия)

По опубликованным данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), около 40% обращающихся пациентов, нуждаются не в медицинской помощи, а в психотерапевтической. Согласно Европейским отчетам ВОЗ 2011 года, количество людей с психическими расстройствами (доклинического и клинического уровня) в Европейском союзе составляет более 160 миллионов человек, то есть одну треть населения Европы. По мнению М.М.Решетникова, подобная проблема является общей для всех стран, в том числе и для России. Решение проблемы достойного психического здоровья нации М.М. Решетников рассматривает с точки зрения кадрового обеспечения России специалистами в области психического здоровья. (Решетников, 2012).

Другой стороной проблемы психического здоровья населения, оказания психологической помощи является готовность нашего современника и соотечественника обратиться к специалисту за помощью в области психического здоровья, готовность опереться на психологическое знание. Какое фоновое знание о психологической помощи дает россиянину современная культура? Имеются ли у россиян представления о знаниях, на которых она основывается, о теоретических основах психологической помощи?

В связи с поставленными вопросами целью нашего исследования явилось изучение состава и структуры социальных представлений о психоанализе, соединяющим в себе как психологическое знание, так и инструмент психологической помощи.

Начало подобным исследованиям было положено С.Московичи, который представил результаты в работе «Психоанализ: его образ и его публика» (1961) (Moscovici, 2008). Для него, прежде всего, важно было установить, как научное знание трансформируется в обыденное и начинает конституировать социальный мир обычного человека, и ответ на этот вопрос он искал на материале психоанализа и его представленности в культуре Франции. С точки зрения, С.Московичи, обычный человек берет знание из культуры (СМИ, журналов и т.д.) в зависимости от своих потребностей и интересов. Из пространства культуры знание переходит в индивидуальное сознание, претерпевая различные изменения.

Анализ эмпирических исследований представлений показал, что методы, используемые в подобных исследованиях, тяготеют к качественной методологии. И.Маркова отмечает, что для исследования представлений необходимо использовать методы изучения как рефлексивного уровня мышления, так и нерефлексивного (Емельянова, 2001). В нашем исследовании для изучения нерефлексивного уровня представлений о психоанализе как единице знания использовался ассоциативный эксперимент, рисунок как метод психологического исследования, а для изучения рефлексивного уровня представлений мы использовали метод определений и метод интервью.

Большинство исследователей для анализа данных, полученных с помощью качественных методов исследования, используют процедуру контент-анализа (Абраменкова, 2007; Бергфельд, 2002; Жданова, 2005; Кильченко, 2003; Шевелева, 2003). Метод контент-анализа использовался нами для обработки данных интервью, текстов определений и ассоциативного эксперимента. Результаты контент-анализа сравнивались между собой при помощи критерия φ-угловое преобразование Фишера. К данным ассоциативного эксперимента мы применили методику прототипического анализа, предложенную П. Вержесом и используемую в работах И.Б.Бовиной (Бовина, 2009), А.Г. Продовиковой (Продовикова, 2010). В основу прототипического анализа П.Вержеса положены количественные критерии – ранг возникновения ассоциации и частота ассоциации – которые свидетельствуют о приверженности к количественной методологии. Таким образом, при обработке данных нашего исследования использовались как методы количественной методологии (методика прототипического анализа П.Вержеса и методы математической статистики (критерий Фишера)), так и контент-анализ, в основе которого лежат приемы качественного анализа.

В нашем общем исследовании приняло участие 292 респондента. В исследовании непосредственно состава и структуры представлений участвовало 115 человек: из них 64 (56%) мужчины и 51 (44%) женщина, в возрасте от 17 до 56 лет, средний возраст около 22 лет (22,35). По уровню образования респонденты распределились следующим образом: законченное высшее образование - 20 человек (17%), студенты – 95 человек (83%).

После количественной и качественной обработки были получены результаты, которые обсуждаются ниже. Анализ словесных ассоциаций позволил выявить состав и ядерно-периферическую структуру представлений. Сформированные зоны ядра, потенциальной зоны изменений, периферической системы является признаком наличия устойчивых представлений о психоанализе в современной российской культуре. Состав представления показал, что у респондентов есть некая эмоциональная и когнитивная позиция по отношению к человеку, обращающемуся к психоанализу, как о человеке уже не с медицинскими, а с психологическими, проблемами, но несущим в себе некий отпечаток «неуспешного, неадекватного, проблемного» человека. Эти данные подтверждаются данными интервью: респонденты описывают образ психоаналитика как позитивный, чаще всего дают ответ, что к аналитику обращаются с психологическими проблемами, но образ клиента описывают чаще как негативный (Левченко, Смирнова 2012).

При сравнении состава представлений о психоанализе на рефлексивном и нерефлексивном уровне мышления выявлены общие и специфические элементы в содержании представлений. В содержании представлений нет психоаналитической терминологии и вербальных символов с конкретным специфическим наполнением. Все слова из обыденного лексикона обычного человека. Общие элементы, входящие в состав рефлексивного и нерефлексивного уровней мышления можно отнести к категории «наука». Только на нерефлексивном уровне в состав представлений входят элементы, относящиеся к категории «практико-ориентированная деятельность». Представление о психоанализе как о психотерапевтической практике существуют, но присутствуют только на нерефлексивном уровне, что еще раз возвращает нас к страхам, тревогам субъекта по поводу собственной «неуспешности, проблемности», а, следовательно, и к активизации защитных механизмов, сопротивлений при возможном обращении к специалисту.

Получив некий набор символов слов, мы не остановились на этом, а попробовали выявить индивидуальность психоанализа сквозь представления о других направлениях психологии. Мы попробовали выяснить, существует ли общность и специфичность в составе представлений о различных направлениях психологии в пространстве современной российской культуры. Для этого мы снова проделали всю ту же работу, но, уже исследовав наполнение представлений о других направлениях психологического знания (психологического, а не философского, медицинского и психотерапевтического, т.к. именно слово психология было в структуре представлений о психоанализе).

Проблема сначала состояла в том, с какими направлениями психологии сравнивать представления о психоанализе. Для преодоления этой трудности, мы провели дополнительное исследование, в результате которого выяснили, что пространство научной, образовательной культуры дает наиболее широкое представление в отношении когнитивной психологии и психоанализа, затем о бихевиоризме, гуманистической психологии и гештальтпсихологии. На уровне массовой культуры безоговорочное первенство занимает психоанализ (Левченко, Смирнова 2012), что говорит о том, что человек черпает, вбирает в соответствии со своими потребностями, знания, образы о психоанализе, добирая их из других альтернативных источников, таких как литература, кинопродукция, СМИ, интернет.

Мы выделили состав и структуру представлений на рефлексивном и нерефлексивном уровнях о когнитивной психологии, гуманистической психологии, гештальтпсихологии, сравнили полученные данные с представлениями о психоанализе. Общие для всех направлений элементы состава представлений дали нам устойчивое сходство, определяющее причастность психоанализа к определенной области культуры, а наличие специфических элементов свидетельствовали о наличии уникального, неповторимого содержания.

Идя разными путями, мы пришли к одинаковым результатам. Психоанализ, когнитивная психология имеют в составе специфические элементы. В пространстве современной культуры гуманистическая психология, гештальтпсихология определяются как представительство психологии, нежели вычленяются самобытностью. На нерефлексивном уровне мышления практико-ориентированная деятельность присутствует во всех направлениях, кроме бихевиоризма. Только на нерефлексивном уровне мышления психология у россиян связывается с практико-ориентированной деятельностью. Отсюда можно предположить, что взаимодействие в диаде специалист-клиент травматично для сознания нашего соотечественника.

В заключении: анализ состава и структуры представлений о психоанализе позволяет сделать вывод о том, что пространство современной культуры дает представление о психоанализе как о чем-то устойчивом со своим уникальным наполнением. Наши соотечественники определяют психоанализ как психологию и выделяют его из психологического знания, наполняя специфическим содержанием, но это

содержание по своему составу далеко от того, которые мы вкладываем, как специалисты в термин «психоанализ». У россиян сформированы не только определенный уровень представлений о психоанализе, но и эмоциональное отношение к этому представлению. В представлениях современников человек, обращающийся к специалисту, имеет не медицинские, а психологические проблемы, и наряду с этим имеет отпечаток «неуспешной, неадекватной» личности. В составе представлений о психоанализе уже присутствуют элементы практико-ориентированной деятельности, но пока не входят в поле представлений на сознательном уровне.

Важным условием психического здоровья населения является своевременное оказание психологической помощи. Несвоевременное обращение к специалисту в области здоровья, или игнорирование квалифицированной помощи, может быть обусловлено не отсутствием знания, а отношением к образу себя в этом взаимодействии, транслируемого из культурного пространства.

Литература

1. *Абраменкова В.В.* Отражение картины мира современных российских детей в графических и вербальных образах / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. - 2007. - №6. - С. 54-63.

2. *Бергфельд А.Ю.* Восприятие эмоциональных явлений: Дис. ... канд. психол. наук/ А.Ю. Бергфельд - Пермь, 2002.

3. *Бовина И.Б.* Социальные представления о здоровье и болезни: структура, динамика, механизмы: Дис. ... д-ра психол. наук / И.Б. Бовина. -М., 2009.

4. *Емельянова Т.П.* Социальные представления — понятие и концепция: итоги последнего десятилетия / Т.П. Емельянова // Психологический журнал. - 2001. — №6.-С. 39-47.

5. *Жданова С.Ю.* Психология познания индивидуальности человека / С.Ю. Жданова; Перм. гос. ун-т. Перм. гос. пед ун-т; Ин-т психологии. - Пермь, 2005. — 190 с.

6. *Кильченко О.И.* Ментальная репрезентация психологических терминов. Дисс.... канд. психол. наук/О.И. Кильченко-Пермь, 2003.

7. *Левченко Е.В., Смирнова И.В.* Представления о психоанализе у россиян ISSN 2303-9868 www.research-journal.org Международный научно-исследовательский журнал Часть 3 №5 (5) 2012, с. 90-91.

8. *Продовикова А.Г.* Представления о сознании и бессознательном у студентов [Электронный ресурс]: дис. … канд. психол. наук/ А.Г.Продовикова. М., РГБ, 2010.

9. *Шевелева М.С.* Психика и явления психики: Представленность в мышлении: Дис.... канд. психол. наук/ М.С. Шевелева. М., 2003.

10. *Psychoanalysis*: Its image and its public. Serge Moscovici. ISBN: 978-0-7456-3269-8. Paperback. 416 pages. February 2008, Polity.

11. *Reshetnikov M.* New Approaches to Psychoanalytic Education and Training [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ecpp.org/en/mreshetnikov-new-approaches-psychoanalytic-education-and-training

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАДЕЖНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ОПЕРАТОРА

М.В. Сокольская, А.И. Бабаед (Хабаровск, Россия)

Профессиональная надёжность оператора, осуществляющего деятельность в экстремальных условиях, является ключевым фактором безопасности не только профессиональной деятельности, но и жизнедеятельности самих операторов, а, следовательно, и показателем их профессионализма. Это позволило авторам рассмотреть профессиональную надёжность как совокупность высокоразвитых профессионально важных качеств и осуществить эмпирическую проверку данной гипотезы на примере операторов железнодорожного транспорта.

Проблема надежности человека-оператора особенно актуальна в связи с тем, что в ряде операторских профессий деятельность характеризуется экстремальными условиями, которые могут не только обусловливать снижение ее надежности, но также оказывать вредное и опасное воздействие на человека. Это положение определяет тесную связь проблем надежности и безопасности труда.

В психологии труда под профессиональной надежностью понимают интегративное профессиональное качество человека, проявляющееся в его способности сохранять нормативно заданные параметры трудовой активности независимо от складывающихся условий.

В исследованиях ведущих специалистов в психологии операторской деятельности (В.А. Бодров, 2003; М.А. Котик, 2004; Б.Ф. Ломов, 2005; В.А. Пономаренко, В.В. Лапа, 2005; В.Н. Пушкин, Л.С. Нерсесян, 2005 и др.) доказано влияние личностных особенностей на эффективность и надежность профессиональной деятельности операторов движущихся объектов в космической, военной, гражданской авиации и на автотранспорте. С одной стороны, по данным психологических исследований личностные особенности – это константные, базисные характеристики конкретного индивида, а с другой стороны, они в большой степени определяют индивидуальные поведенческие реакции и психические состояния, влияющие на эффективность профессиональной деятельности. Однако в системе профилактики нарушений безопасности на железнодорожном транспорте проблеме изучения личностных особенностей машинистов локомотивов не уделяется достаточного внимания.

Железнодорожный транспорт, обеспечивающий значительные объемы пассажирских и грузовых перевозок в нашей стране, относится к отраслям экономики с повышенным риском возникновения чрезвычайных ситуаций (ЧС). Среди работников железнодорожного транспорта, обеспечивающих безопасность движения поездов и предотвращения ЧС на железной дороге, поездной диспетчер и машинист локомотива занимают ключевые позиции.

Деятельность работников железнодорожного транспорта, ответственных за безопасность движения поездов, связана с высоким уровнем ответственности за принимаемые решения, за жизнь людей и часто сопровождается повышенным нервно-эмоциональным напряжением. Ошибочные или несвоевременные действия поездного диспетчера и машиниста приводят к нарушениям графика движения поездов, увеличению риска возникновения чрезвычайных ситуаций. Это зачастую приводит к серьезным экономическим потерям, появлению экологических и социальных проблем.

Последние годы, несмотря на значительное падение объемов перевозок, в большой степени акцентировали данную проблему: возросли требования к вопросам безопасности перевозок; а значит и повышены требования к надёжности поездного диспетчера и машиниста локомотива; внедрение новой техники, пересмотр (увеличение) длин диспетчерских участков, перенос стыков, привели к усложнению деятельности операторов; вопросы экономики перешли на первый план, а значит и ответственность за возможные потери вновь на поездных диспетчерах и машинистах; появился больший выбор среди кадровых ресурсов отделений дорог, а, следовательно, конкуренция между конкретными людьми, по использованию которых необходимо принимать решение и прогнозировать успех будущей деятельности нередко до начала обучения таковой.

Безопасное и безошибочное производственное функционирование в процессе взаимодействия с техническими системами локомотива в течение поездки определяется показателями надежности, а имен-

но способностью машинистов сохранять самообладание, быть внимательным, сохранять стрессо- и эмоциональную устойчивость, готовность работать в состоянии утомления, готовность к принятию необходимых мер в экстремальных ситуациях с целью обеспечения безопасности перевозок.

В связи с этим мы предлагаем рассматривать профессиональную надежность как совокупность профессионально важных качеств операторов, высокий уровень развития которых позволит осуществлять максимально эффективный, безошибочный и, соответственно, безопасный процесс деятельности. Возможность проследить изменения профессионально важных качеств оператора в процессе профессионализации, позволит исследовать динамику их профессиональной надёжности в процессе выработки профессионального стажа и сформулировать рекомендации по сохранению и поддержанию профессиональной надёжности в условиях деятельности.

Проблема надёжности профессиональной деятельности тесно сопряжена и с личностным здоровьем специалиста (Сокольская, 2008). Выявлено существенное влияние некоторых черт характера, прежде всего – самоконтроля, формирующегося под воздействием социального окружения, в результате целенаправленного воспитания и самовоспитания. К другим чертам характера, которые бы побуждали к должному самоконтролю в поступках, поведении, деятельности, отнесены ответственность, дисциплинированность, чувство долга, самооценка, воля и самообладание. Среди прочего, выделен фактор моральной (нравственной) надёжности, к слагаемым которого отнесена совесть или нравственный самоконтроль личности и честность. Таким образом, надёжность профессионала находится в прямой зависимости, как от качества его профессиональной подготовки, так и от индивидуальных особенностей, в том числе личностных факторов.

Следует учитывать, что именно в процессе формирования психологической системы деятельности происходит своеобразная функциональная настройка психических функций на достижение целей деятельности. Структура профессионально важных качеств одновременно характеризует и структуру способностей личности в отношении конкретной деятельности, что, в свою очередь, позволяет делать определённые прогнозы в отношении уровня профессионализма того или иного специалиста, а, соответственно, его профессиональной надёжности и безопасности профессиональной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что профессиональную надежность следует рассматривать как комплекс внутренних процессов приводящих к безошибочным и безотказным действиям оператора.

Для реализации цели настоящего исследования − изучить динамику профессиональной надежности машинистов локомотивов − было организовано эмпирическое исследование, участие в котором приняли 40 человек − машинисты локомотивов и помощники машинистов локомотивов станции Хабаровск−2. Все респонденты были разделены на 4 группы по 10 человек в зависимости от опыта работы: группа 1 − машинисты со стажем работы до 1 года; группа 2 − машинисты со стажем работы от 1 года до 5 лет; группа 3 – машинисты со стажем работы от 5 до 10 лет; группа 4 – машинисты со стажем работы более 10 лет. Группы машинистов локомотивов с данным опытом в профессиональной деятельности были сформированы в соответствии с этапами профессионализации, выделяемыми Е.А. Климовым (Климов, 2005)].

Для реализации цели исследования эмпирическая часть работы включила психологический анализ профессиональной деятельности машинистов локомотива, который показал, что для эффективного и безошибочного выполнения профессиональной деятельности специалисты должны обладать набором профессионально важных качеств, таких как: скорость переключения внимания, стрессоустойчивость, эмоциональная устойчивость, работа в состоянии утомления и др.

В соответствии с этим были подобраны диагностические методики, позволяющие выявить наличие данных профессиональных качеств, а так же определить степень их выраженности. Пакет методик для изучения профессиональной надёжности машинистов локомотивов был сформирован на основе рекомендованного ФАЖТ методического инструментария для профессионального психологического отбора машинистов локомотивов.

Обобщая полученные результаты можно утверждать, что уровни развития профессионально важных качеств операторов (во всей выборке респондентов) характеризуют в целом необходимый уровень их надёжности для эффективного выполнения профессиональной деятельности – обеспечения безопасности перевозок:

− уровень выраженности стрессоустойчивости и эмоциональной устойчивости − высокий.

− показатели надежности работы в состоянии утомления, показатели времени сложной двигательной реакции (сенсомоторной) и скорости переключения внимания – находятся в пределах нормы.

– показатели объёма внимания и показатели врабатывания и работоспособности находятся на среднем уровне.

Исходя из полученных результатов, можно предположить, что машинисты локомотивов вследствие постоянного воздействия негативных факторов внешней среды привыкают к их влиянию, условно говоря, не замечают их. То есть, с одной стороны, можно предположить, что в процессе осуществления профессиональной деятельности у операторов сформировалась способность быстро включаться в работу, сохранять состояние работоспособности в течение поездки и не терять бдительность, сохраняя сосредоточенность и внимательность. С другой, адаптивность к постоянным стрессовым воздействиям «притупляет» внимание оператора, может способствовать игнорированию существенных мелочей в процессе осуществления профессиональной деятельности (управления локомотивом), что может привести к необратимым последствиям.

С целью выявления динамики профессиональной надежности операторов были проанализированы изменения в показателях профессионально важных качеств в каждой из четырёх групп респондентов.

Машинисты локомотивов с опытом работы до 1 года (группа 1), не смотря на небольшой опыт работы в данном виде деятельности хорошо справляются со стрессорами, влияющими на них в процессе работы и не поддаются эмоциональным напряжениям. Следовательно, они способны эффективно выполнять свои профессиональные задачи.

Машинисты локомотива, стаж которых в профессиональной деятельности от 1 года до 5 лет (группа 2), хорошо справляются со стрессогенными профессиональными факторами, умеют регулировать эмоциональное напряжение; сохранять уравновешенность, рассудительность, внимательность и готовность к быстрому анализированию дорожной ситуации и принятию необходимых мер по ликвидации возникших трудностей.

Машинисты третьей группы со стажем работы от 5 до 10 лет имеют высокую степень сопротивляемости влиянию субъективных и объективных факторов. Умеют управлять возникающими эмоциями в процессе деятельности. Так же они оперативно и быстро принимают решения при возникновении сложных проблем. Быстро запоминают информацию и используют ее при решении поставленных задач.

Машинисты со стажем работы более 10 лет (группа 4) за длительное время работы выработали невосприимчивость к эмоциогенным факторам, оказывающим отрицательное влияние на психическое состояние специалиста, а так же способность контролировать и сдерживать возникающие негативные эмоции, обеспечивая тем самым успешное выполнение необходимых действий. Так же следует отметить, что в виду большого опыта работы машинисты отточили свои действия до автоматизма, и им не требуется большого количества времени для решения возникающих экстренных ситуаций.

На основании полученных результатов можно утверждать, что машинисты способны справляться с влиянием негативных факторов, эмоционально адекватно на них реагируют, что способствует сосредоточенности, внимательности и адекватной оценке дорожной ситуации в целом.

Для определения взаимосвязи показателей внутри каждой группы был использован корреляционный анализ Пирсона.

У машинистов локомотива со стажем работы менее 1 года не выявлена взаимосвязь профессионально важных качеств с надежностью выполнения профессиональной деятельности. Можно предположить, что это связанно именно с небольшим опытом работы в данной деятельности и у специалистов еще не сформированы в необходимой степени те профессионально важные умения и навыки, которые способствовали бы высокому уровню профессиональной надежности.

У машинистов с опытом работы от 1 года до 5 лет выявлена взаимосвязь между переключаемостью внимания и надежностью работы машиниста в состоянии утомления. Для эффективной и надежной работы в состоянии утомления машинист локомотива должен сознательно переносить внимание с одного объекта на другой и не допускать отвлечения внимания на посторонние объекты и разного рода раздражители. Результаты исследования позволяют предположить, что способность сознательно контролировать переключаемость внимания формируется в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Уровень развития профессионально важных качеств машинистов локомотивов с достаточно длительным стажем работы от 5 до 10 лет при воздействии эмоциональных и стрессогенных факторов способствует формированию способности машинистов локомотива к переключению внимания в процессе поездки и принятию эффективных, профессионально грамотных решений в непредвиденных ситуациях.

В группе 4 (стаж работы более 10 лет) наиболее тесная взаимосвязь выявлена между критериями эмоциональной устойчивости и скоростью переключения внимания. Это говорит о том, что способность преодолевать состояние эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности, скорость переноса внимания с одного объекта на другой позволять человеку оперативно реагировать на изменение текущей ситуации.

Между эмоциональной устойчивостью и объемом внимания выявлена обратная взаимосвязь, то есть с увеличением одного показателя, второй будет уменьшаться. Таким образом, при вынужденном увеличении объёма внимания в процессе осуществления профессиональной деятельности эмоциональная устойчивость машинистов локомотивов будет снижаться. И наоборот, чем выше эмоциональная устойчивость операторов с опытом работы от 5 до 10 лет, тем меньше объём внимания. Взаимосвязь стрессоустойчивости, объема внимания и уровня работоспособности позволяет утверждать, что при высокой степени устойчивости к воздействию негативных факторов, количество воспринимаемых объектов в один момент будут увеличиваться, что позволит оператору прослеживать и оценивать даже малейшие изменения в окружающей обстановке. Так же с увеличением данных качеств процесс врабатывания проходит намного быстрее, а уровень работоспособности сохраняется на протяжении всей поездки.

Таким образом, проведенный корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязи показателей внутри каждой группы, что, в свою очередь, характеризует (позволяет проследить) выраженность профессионально важных качеств машинистов локомотива в зависимости от стажа работы.

Для выявления динамики профессиональной надежности машинистов локомотивов был использован U−критерий Манна-Уитни. Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о сходстве показателей в разных группах. Это даёт основания утверждать, что надежность машинистов в процессе профессионализации подвергается изменениям за счёт развития таких профессионально важных качеств как: надежность работы в состоянии утомления, скорость переключения внимания, стрессоустойчивость, эмоциональная устойчивость.

Динамика изменения скорости переключения внимания выявлена у специалистов со стажем работы от 1 года до 10 лет. Показатели эмоциональной устойчивости имеют тенденцию к изменениям в процессе всего процесса профессионализации. Объем внимания машинистов изменяется в процессе деятельности более 10 лет.

Таким образом, выявлена динамика надежности работы в состоянии утомления машинистов локомотивов со стажем работы до 1 года, а так же у машинистов локомотива, стаж которых более 10 лет.

Можно предположить, что данные изменения зависят и от возраста специалистов, так как у машинистов с маленьким стажем в профессиональной деятельности не только не сформировались в достаточной степени необходимые профессиональные знания, умения и навыки, но и, возможно, не достаточно сформирована мотивация, осознание степени значимости данной деятельности, профессиональной ответственности. Таким образом, результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что профессионализм машиниста – это безопасное и безошибочное производственное функционирование в процессе взаимодействия с техническими системами локомотива в течение поездки, который определяется показателями надежности, а именно способностью машинистов сохранять самообладание, быть внимательным, сохранять стрессо- и эмоциональную устойчивость, готовность работать в состоянии утомления, готовность к принятию необходимых мер в экстремальных ситуациях с целью обеспечения безопасности перевозок.

Литература

1. *Бодров В.А.* Психология и надёжность: человек в системах управления техникой / В.А. Бодров, В.Я. Орлов. М.: Ин-т психологии РАН, 2003. – 288 с.

2. *Климов Е.А.* Психология профессионала / Е.А. Климов. − М.: Ин-т практич. психол.; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2005.

3. *Котик М.А.* Саморегуляция и надежность человека-оператора / М.А. Котик. Таллин: Валгус, 2004. − 167 с.

4. *Ломов Б.Ф.* Деятельность оператора в системе «человек-машина» / Б.Ф. Ломов / Основы инженерной психологии / Под ред. Б.Ф. Ломова. М.: Высш. шк., 2005. −169−196 с.

5. *Нерсесян Л.С.* Железнодорожная психология: 2-е изд., переработанное и дополненное / Л.С. Нерсесян.: ФГУП Всеросс. институт железнодорожной гигиены Роспотребнадзора, Кафедра железнодорожной гигиены МПФ ППО ММА им. И.М. Сеченова. − М.: ООО Фирма «РЕИНФОР», 2005. – 534 с.

6. *Пономаренко В.А.* Этапы развития проблемы безопасности полетов в авиационной медицине / В.А. Пономаренко. – М.: 2005. − № 3. −. 12−19 с.

7. *Сокольская М.В.* Личностное здоровье профессионала / М.В. Сокольская. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2008. – 303 с.

ДИАЛОГИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СТРАТЕГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РЕДУКЦИИ ПОЗИЦИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

А.В. Солоненко (Томск, Россия)

Рассматривая в концепции педагогики совместной деятельности современную ситуацию в отечественном образовании как ситуацию функционально-смысловой неопределенности, мы выделяем проблему преодоления функциональной редукции участников образовательной деятельности (преподавателей, студентов) как одну из актуальных на данном этапе. Характеристики феномена функциональной редукции в образовании – следующие: - из деятельности преподавателей и студентов вытеснено пространство их ценностно-смыслового определения; - в деятельности преподавателей и студентов преобладают действия по воспроизведению норм, форм, средств обучения, заданных «извне» (образовательными стандартами, администрацией вуза или факультета, образовательной традицией); - у участников образовательной деятельности неразвиты рефлексивные действия, их деятельность нерефлексивна и сводится к опыту образовательной практики (Г.Н. Прозументова). Наше исследование отмечает тот факт, что функциональная редукция в высшей школе затрагивает как позицию педагога (редукция деятельности к функции передачи знаний и норм), так и позицию учащегося (редукция деятельности к функции беспрекословного усвоения транслируемых знаний и норм, выполнению заданий преподавателя).

Преодоление функциональной редукции участников образовательной деятельности мы видим в изменении качества их взаимодействия, в порождении открытого педагогического действия. В открытом педагогическом действии преподаватель занимает двойственную позицию – организует совместное действие по производству и образованию смыслов, идей, идеологий, вариантов, способов взаимодействия между людьми (совместная деятельность) и наравне с учащимся выступает участником совместной деятельности, открывает для себя, порождает эти смыслы, идеи, варианты.

Среди средств организации совместной деятельности педагогом мы рассматриваем: - организацию обратной связи с учащимися, направленной на выявление их интересов, трудностей в обучении, самоидентификации в ситуации обучения; - организацию погружения в учебную тему с целью актуализации личного опыта, порождения личных смыслов участников совместной деятельности; - организацию определения поля личных смыслов участников совместной деятельности, оформление их замыслов; - консультирование в процессе разработки и реализации проекта смыслодеятельности; - совместную выработку критериев, форм и норм оценки итоговой работы участников совместной деятельности; - организацию итоговой рефлексии работы участников совместной деятельности, анализ их деятельности, её результатов и дефицитов.

Эффекты применения вышепречисленных действий связаны с изменением качества взаимодействия преподавателя и студентов, они справедливы для всех участников данного взаимодействия: как преподаватель, так и учащиеся участвуют в порождении целей и смыслов собственной образовательной деятельности, в ходе совместной деятельности участвуют в производстве личностных норм, форм, содержания образовательной деятельности, проводят рефлексию своей деятельности, своей позиции в образовании. Комплекс последовательных действий, предпринимаемых педагогом по изменению качества взаимодействия со студентами, построению открытого образовательного действия, организации совместной деятельности мы определяем как диалогизацию совместной деятельности. Потенциал диалогизации мы видим в построении пространства ценностно-смыслового определения участников совместной деятельности, овладении компетенцией порождения участниками совместной деятельности собственных форм и норм деятельности в образовании, развитии рефлексивной компетенции и, в конечном счете, преодолении функциональной редукции их позиций в образовании.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ПОВЕДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ: ПСИХОЛОГО-КОРРЕКЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ

О.Ю. Страхова (Северск, Россия)

Часто болеющие дети (ЧБД) являются самой большой группой, требующей систематических лечебно-психологических реабилитационных мероприятий. Целью исследования явилось определение влияния детско-родительских отношений и неблагоприятного климата в семье на частоту возникновения острых респираторных заболеваний (ОРЗ) у детей.

Исследованы 38 детей (17 мальчиков и 21 девочка) в возрасте 7-8 лет и их родители (всего 76 человек). Основным критерием включения детей в исследование было наличие в анамнезе 7-8 эпизодов ОРЗ за последний год, нарушения в иммунной системе. Экспериментальную группу составили 20 детей (9 мальчиков и 11 девочек) и их семьи (40 человек). В контрольную группу вошли 18 детей (10 мальчиков и 8 девочек) и их семьи (36 человек). Исследование проходило в течение одного года. В ходе исследования дважды проводилась психологическая диагностика: 1-й раз до проведения психо-коррекционной работы, 2-й раз для оценки результативности психо-коррекционной работы через год. В исследовании было использовано три психодиагностические методики, предъявлявшиеся участникам исследования индивидуально. Родителям часто болеющих детей была предложена методика диагностики родительского отношения (Варга А.Я., Столин В.В., 1996; [цит. по Рогов Е.И., 1996]). Для диагностики детей использованы методика «Рисунок семьи» (Хоментаускас Г.Т., 1989) и «Семейная социограмма» (Эйдемиллер Э.Г., Кулаков С.А., Черемисин О.В., 1989).

С целью психологической поддержки часто болеющих первоклассников и проведения коррекционно-профилактической работы разработана программа психологической работы, которая включала 30 коррекционно-развивающих занятий, объединенных общим сюжетом. На занятиях использовались приемы игровой, арт-, сказко- и рациональной терапии, психодрамы, музыкальная релаксация. В основу работы с родителями положена групповая методика «Родительский семинар» (Бодалев А.А., Столин В.В,1989; Спиваковская А.С., 2000). В рамках семинара использовались как лекционные приемы, так и активные формы работы (решение анонимных трудных ситуаций, групповая дискуссия и др.), элементы тренинга.

Интерпретация рисунка семьи часто болеющих детей на первом этапе свидетельствует о недостаточности психологического контакта детей с родителями, наличии негативной семейной атмосферы, а также существовании альянсов и коалиций. Такие рисунки характерны для 61,0% испытуемых в контрольной группе и в 62,0% экспериментальной группе. На некоторых рисунках дети изображают себя в отдалении от родителей (16% респондентов обеих групп). Эти дети испытывают чувство одиночества, изолированности, недостаточность позитивных межперсональных связей.

Часть испытуемых поместила себя и своих родителей в ограниченное пространство (магазин – «Мы делаем покупки»), что можно интерпретировать, как попытку ребенка объединить семью, сплотить всех. На многих рисунках детей из обеих групп руки матери нарисованы без кистей, что говорит об отсутствии теплоты, заботы со стороны матери. Нередко родители (мама или папа) изображены с длинными руками и большими пальцами или вообще без рук. Это может означать, что дети воспринимают агрессивность по отношению к себе со стороны этого члена семьи и стремятся ограничить его активность. Изображение фигуры мамы больших размеров (больше, чем фигура папы в полтора-два раза) с широким плечами, большими руками свидетельствует о ее властной, диктаторской позиции в семье. В глазах ребенка мама воспринимается как подавляющая фигура, пресекающая любое проявление самостоятельности и инициативы. При изображении самих себя наблюдаются следующие тенденции. Дети рисуют себя в последнюю очередь и при этом очень маленькими, не соответствующими возрасту. Это свидетельствует о беспомощности ребенка, заниженном самоуважении, неверии в собственные возможности. Такое восприятие себя отмечается в 32% случаев контрольной и в 31% экспериментальной групп. Для ряда рисунков испытуемых обеих групп на первом этапе исследования характерно преувеличение размеров фигуры ребенка, что можно интерпретировать как чувство соперничества и желание занять такое же прочное и авторитетное положение в семье как мать (для девочек) или отец (для мальчиков).

Таким образом, в целом рисунки детей на первом этапе исследования характеризуют семейную обособленность, эмоциональную холодность в отношениях, отсутствие тепла, привязанности, заботы со стороны родителей или же чрезмерную опеку. Все отмеченные тенденции детско-родительского взаимодействия нарушают развитие ребенка и способствуют проявлению психосоматического неблагополучия.

Выделенные особенности детско-родительских отношений подтверждаются данными, полученными с помощью других методик. Результаты теста родительского отношения показывают, что родители ЧБД имеют низкие баллы по шкалам «Принятие – отвержение» (10,9 – экспериментальная группа; 10,5 – контрольная) и «Симбиоз» (4 – экспериментальная; 4,2 – контрольная группы). Кроме того, у родителей выявлены высокие баллы по шкале «Отношение к неудачам ребенка» (4,6 – экспериментальная группа; 4,5 – контрольная), что можно интерпретировать, как игнорирование родителями мыслей и переживаний ребенка.

Весь комплекс методов психодиагностики показал, что родители на первом этапе исследования отличаются недостаточно адекватным отношением к ребенку. Они не верят в способности своего ребенка, нередко наказывают его, устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, плохо заботятся о нем. При этом они инфантилизируют ребенка, приписывая ему личную и социальную несостоятельность. В результате родители не доверяют своим детям и поэтому стремятся оградить от трудностей, строго контролируя их действия.

После проведенной психокоррекционной работы (через год, 2 этап исследования) в рисунках детей выявляются определенные изменения. Теперь члены семьи нарисованы с соединенными руками, что является индикатором психологического благополучия, восприятия интегративности семьи, включенности ребенка в семью (в 58,8% случаев экспериментальной и в 35,5% случаев контрольной группе). Дети используют яркие разнообразные цвета, декорирование деталей одежды, украшений, прически, узоры на одежде, что свидетельствует о хорошем эмоциональном отношении ребенка к членам семьи и к себе. Для 47,1% рисунков детей в экспериментальной и 29,2% – в контрольной группе характерно изображение фигуры матери первой. В 35,3% (экспериментальная) и 31,0% (контрольная группа) рисунков ребенок изображает первым себя, выражая тем самым значимость собственной личности, считая себя важной персоной в семье. Однако встречались рисунки, в которых ребенок оказался отделенным от родителей какими-то преградами (дерево, машина, камень, цветок), что может указывать на слабость позитивных межперсональных связей (23,5% случаев в экспериментальной и 33,5% в контрольной группах). Коалиционные тенденции были выявлены в 17,6% случаев в экспериментальной группе и в 19,0% – в контрольной. В этих случаях наблюдается группировка между членами семьи, где ребенок находится рядом с мамой, а папа на некотором расстоянии (на камне, либо на дорожке, либо с маленькими руками), что может означать отделение себя от отца, стремление ребенка оградить его активность и агрессивность по отношению к себе.

С помощью методики «Семейная социограмма» после проведения психокоррекционной работы получены следующие результаты. В экспериментальной группе – 53%, и в контрольной – 46% детей называют родителей первыми в своем кругу общения. При этом ярко выражена симпатия по отношению к родителям (94% в экспериментальной группе и лишь в 72% в контрольной).

Анализ результатов теста родительского отношения на втором этапе исследования показал, что родители детей экспериментальной группы стремятся к признанию индивидуальности ребенка («Признание» – 14,2 баллов), проявляют интерес к тому, чем интересуется ребенок («Кооперация» – 6,2 баллов), стараются уменьшить психологическую дистанцию между ребенком и собой, быть ближе к нему («Симбиоз» – 5 баллов), проявляя строгость в воспитании (шкала «Контроль» – 5,2 балла), понимают, что неудачи ребенка в какой-то деятельности являются случайными, верят в его силы (шкала «Отношение к неудачам ребенка» – 2,2 балла).

Сравнение видов родительских отношений показало, что родителей детей контрольной и экспериментальной групп на первом этапе исследования характеризует эмоционально отрицательное отношение к ребенку, им кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей. Такие родители часто испытывают по отношению к ребенку злость, раздражение. Родители не доверяют своему ребенку, досадуя на его неумелость, приписывая личную и социальную несостоятельность, воспринимая его младше по сравнению с реальным возрастом. Родители ЧБД устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком. Родители респондентов экспериментальной группы после проведенной психо-

коррекционной работы стремятся к тому, чтобы принимать ребенка таким, какой он есть, проводят с ним свое свободное время, одобряют его интересы. Эти родители стремятся к симбиотическим отношениям с ребенком, пытаются оградить его от трудностей и неприятностей жизни. При этом они требуют от ребенка послушания, дисциплины, однако при неудачах не унижают личность ребенка, а доверяют и помогают.

Для оценки соматического здоровья проведен анализ заболеваемости ОРЗ у детей, проходивших курсы реабилитационного лечения и психо-коррекционных занятий. Анализ записей врачей-педиатров в амбулаторных картах за годовой период показал: эпизоды ОРЗ 4-5раз наблюдались в 65% случаев в контрольной группе и в 62% в экспериментальной группе; эпизоды ОРЗ 2-3 раза наблюдались в 35% случаев в контрольной и в 38% в экспериментальной группе. Полученные данные подтверждают эффективность применения мероприятий оздоровительного цикла и обеспечение психологического комфорта в лечении часто и длительно болеющих детей.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1 Благополучие детско-родительских отношений зависит от стиля воспитания, доминирующего в семье: в семьях ЧБД преобладают такие стили отношений, как «отвержение» и «инфантилизация» ребенка, неверие в его силы и возможности, в то время как для уменьшения частоты возникновения эпизодов ОРЗ у детей необходимы такие стили отношений, как «признание», «кооперация», позитивное отношение к неудачам ребенка.

2. На частую заболеваемость ОРЗ у детей оказывает влияние позиция матери: дети часто и длительно болеющие воспринимают мать как доминирующую, властную, подавляющую, пресекающую любое проявление самостоятельности; при этом они испытывают чувство собственной беспомощности, неверие в свои силы; для уменьшения частоты возникновения ОРЗ детям необходимо воспринимать мать как значимую для себя фигуру, испытывать эмоциональную близость к ней, ощущать себя значимыми, важными субъектами в системе семейных отношений.

3. Проведенная психо-коррекционная работа с ЧБД и их родителями повлияла на восприятие ими семейных отношений: дети экспериментальной группы после проведенной психо-коррекционной работы воспринимали семью как общность, в которой проявляются теплые эмоциональные отношения, испытывали защищенность в семье, сопринадлежность к другим членам семьи.

Таким образом, исследование ценностно-смыслового поведения родителей и родительско-детских отношений часто болеющих детей в аспекте применения психолого-коррекционных практик показало, что для детей экспериментальной группы после проведенной психо-коррекционной работы в целом свойственно позитивное эмоциональное восприятие отношений, сложившихся в семье. В их рисунках преобладает стремление к единению, а не разобщенности; отсутствует ощущение беспомощности и одиночества, характерное для рисунков детей на первом этапе исследования. Отношения между матерью и ребенком также являются более эмоционально теплыми по сравнению с результатами полученными на первом этапе исследования. Родительско-детские взаимодействия в семьях ЧБД отражают позитивную динамику после проведения психологической работы. Применение разработанных психолого-коррекционных практик в семьях детей с психосоматическими заболеваниями позволяет эффективно изменять детско-родительские отношения и повышать уровень жизни семей.

Литература

1. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: Владос, 1996. – 529 с.

2. *Спиваковская А.С.* Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с. – (Психология - XX век).

3. *Столин В.В., Бодалев А.А. и др.* Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

4. *Хоментаускас Г.Т.* Семья глазами ребенка. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.

5. *Эйдемиллер Э.Г., Кулаков С.А., Черемисин О.В.* Исследование образа «Я» у подростков с аддиктивным поведением / Психологические исследования и психотерапия в наркологии. – Л., 1989. – С. 125-137.

ПОКАЗАТЕЛИ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТОВ ЗДОРОВЬЯ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ РАБОТНИКОВ УГЛЕДОБЫВАЮЩЕЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

О.В. Терехина (Томск, Россия)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 12-06-18013).

В настоящее время для социально-экономического развития страны большое значение имеет угольная промышленность. Кузбасс – основной поставщик угля практически во все регионы России и за рубеж (Гаммершмидт А.А., 2013). Этот район является одним из основных угледобывающих регионов страны, базисом для развития ее промышленности, ее энергетической безопасности. В то же время данная промышленность оказывает серьезное негативное влияние во-первых на экологическую обстановку в регионе, а во-вторых, на здоровье работников. Как отмечают Новиков В.Э., Иванчикова А.Б., Николаевская М.О. (2009), в угольной промышленности усиливается действие вредных факторов (пыль, шум, температура и т. д.), появляются новые вредности. Широко применяются химические вещества, концентрацию которых надо контролировать и нормировать. Из-за ухудшения состояния здоровья часть шахтеров увольняется в первый год работы. На предприятиях угольной промышленности в наибольшей мере не учитываются гигиенические и эргономические требования, в связи с чем условия труда в шахтах остаются тяжелыми, нередко экстремальными. Подчеркивается, что, несмотря на постоянные усовершенствования в угольной промышленности, шахтеры считают свое здоровье плохим.

Несмотря на важность угольной промышленности для народного хозяйства, в настоящее время ощутим дефицит в исследованиях психического здоровья работников данной отрасли промышленности. Новиков В.Э. (2009) говорит о том, что отсутствуют целенаправленные исследования, анализирующие особенности взаимосвязи различных структурно-клинических форм, социально-психологических, экологических и биопатогенных факторов, которые лишь в неразрывной связи могут дать основу для формирования научно-обоснованного представления о психической и психопатологической картине состояний, наиболее характерных для лиц, работающих в указанной отрасли промышленности. Проведение исследований психического здоровья существенно восполнят недостаток сведений о частоте встречаемости, особенностях формирования и клинических проявлениях различных форм психической патологии в популяции работников угледобывающей промышленности. Выявление корреляционных связей между состоянием психического здоровья и особенностями социального функционирования и качества жизни могут дать возможность психиатрам, психологам и социальным работникам реализовывать свои задачи на качественно новом уровне.

В. Я. Семке (1993) в качестве основных целей промышленной психиатрии определяет исследование клинико-динамических и социально-психологических аспектов психического здоровья работников предприятий и разработку новых форм специализированной помощи в условиях конкретных промышленных производств с обязательным учетом их своеобразия и влияния региональных факторов. В зарубежной литературе, как отмечает Новиков В.Э. (2009), в последние годы также наметился повышенный интерес к распространенности нервно-психических расстройств у лиц, занятых в промышленном производстве, и их профилактике. При этом основное внимание направлено на раннее распознавание болезни и выявление факторов риска, способствующих возникновению нервно-психической патологии.

Проблема поиска психологических факторов, обусловливающих успешность профессиональной деятельности и сохранения здоровья людей, занятом в угледобывающем производстве, обусловлена задачами социально-экономического развития государства, связанными с ростом темпов промышленного производства, с одной стороны, и сохранением здоровья людей как человеческого капитала, с другой. Люди, работающие на такого рода предприятиях, где отмечается риск техногенной и экологической опасности, могут переживать «невидимый стресс» (Бохан Т.Г., Богомаз С.А., 2008), который негативно может отражаться на их состоянии и профессиональной деятельности. Поэтому полезными станут исследования личностных образований, ресурсов, через которые возможно преломление влияния среды. С этой целью нами была выбрана категория психологического благополучия, предложенная К. Рифф, делающая акцент на субъективной эмоциональной оценки человеком себя и собственной жизни, а также на аспектах самоактуализации и личностного роста (Лепешинский Н.Н., 2007).

В исследовании приняли участие жители г. Междуреченска (Кузбасс), в количестве 89 человек, работающие в угледобывающем производстве, в возрасте от 19 до 64 лет, из них 63 мужчины и 26 женщин. Методы исследования: опросник SF-36 (качества жизни), разработанный J.E.Ware для оценки физического и психологического компонентов здоровья; методика оценки психологического благополучия (К. Рифф). Использованы методы статистической обработки данных: описательная статистика и корреляционный анализ (с помощью критерия Кендал Тау).

С помощью описательной статистики было установлено, что большинство из респондентов удовлетворены своим физическим и психологическим состоянием на среднем уровне, исключая показатель физического функционирования – он соответствует высокому уровню удовлетворенности своим физическим состоянием (способность выполнять физические нагрузки: самообслуживание, ходьба, подъем по лестнице, переноска тяжестей), и показатель социального функционирования, который снижен до умеренно низкого, что говорит об ограничении социальных контактов и социальной активности (общения) при снижении эмоционального и физического самочувствия у шахтеров. В то же время у большинства респондентов выполнение работы и другой повседневной деятельности значительно не ограничивается их физическим и эмоциональным состоянием; собственное состояние здоровья они оценивают на среднем нормативном уровне; в целом не страдают депрессивными, тревожными переживаниями.

Анализ личностных ресурсов психологического благополучия у шахтеров выявил нормативную выраженность таких показателей, как «Позитивные отношения», «Автономия», «Управление средой», «Цели в жизни», «Самопринятие», суммарный показатель «Психологического благополучия». Несколько снижен, по сравнению с нормативным, показатель «Личностного роста». Большинство респондентов проявляет наличие близких, доверительных отношений с окружающими; они независимы и способны противостоять социальному давлению в своих мыслях и поступках, способны регулировать собственное поведение и оценивать себя исходя из собственных стандартов; уверены и компетентны в управлении повседневными делами, способны эффективно использовать различные жизненные обстоятельства. В среднем по группе респонденты поддерживают позитивное отношение к себе, признают и принимают собственное личностное разнообразие, включающее как хорошие, так и плохие качества; они имеют цели в жизни и чувствуют осмысленность жизни, своего настоящего и прошлого; в целом ощущают удовлетворенность собственной жизнью. Полученные данные, вероятно, могут говорить о том, что многие шахтеры имеют достаточные личностные ресурсы собственного психологического благополучия, позволяющие им эффективно управлять своей жизнью и быть удовлетворенными ею. В то же время можно заметить, что для шахтеров не столь значимым является стремление замечать свой личностный рост, свои собственные изменения, что может указывать на момент некоторой личностной стагнации.

В результате изучения взаимосвязей показателей физического и психологического компонентов здоровья и психологического благополучия с помощью корреляционного анализа выявлены достоверные положительные взаимосвязи «Общего состояния здоровья» с личностными ресурсами: «Позитивные отношения» ($r=0,416$ при $p<0,05$), «Управление средой» ($r=0,344$ при $p<0,05$), «Личностный рост» ($r=0,369$ при $p<0,05$), «Цели в жизни» ($r=0,433$ при $p<0,05$), «Самопринятие» ($r=0,451$ при $p<0,05$). Можно говорить о том, что респонденты, высоко оценивающие свое состояние здоровья, имеют больше близких, доверительных отношений с окружающими, позитивнее относятся к себе, более уверены и компетентны в выполнении повседневных дел, чувствуют большую осмысленность жизни и чаще реализуют свой потенциал. Показатели «Физического функционирования» прямо связаны с «Целями в жизни» ($r=0,433$ при $p<0,05$), «Самопринятием» ($r=0,451$ при $p<0,05$) и суммарным показателем психологического благополучия ($r=0,406$ при $p<0,05$). Это говорит о том, что респонденты, менее физически ограниченные своим состоянием здоровья, имеют больше целей в жизни, сильнее ощущают осмысленность своего настоящего и прошлого, чаще признают и принимают собственное личностное многообразие, больше удовлетворены собственной жизнью. «Ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием» показало достоверные положительные корреляции с личностными ресурсами психологического благополучия: «Позитивным отношением» ($r=0,326$ при $p<0,05$), «Личностным ростом» ($r=0,355$ при $p<0,05$), «Самопринятием» ($r=0,254$ при $p<0,05$). Можно говорить о том, что респонденты, чья работа и повседневная деятельность не ограничены физическим состояние, более способны к эмпатии, любви, близости, нахождению компромиссов во взаимоотношениях, более довольны сами собой, позитивнее оценивают свое прошлое, внимательнее отслеживают собственный личностный рост и сильнее ощущают самосовершенствование с течением времени.

Что касается «Ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием», то данный показатель качества жизни прямо коррелирует с такими личностными ресурсами психологического благополучия, как «Позитивные отношения» (r=0,490 при p<0,05), «Управление средой» (r=0,255 при p<0,05), «Цели в жизни» (r=0,331 при p<0,05) и суммарный показатель «Психологического благополучия» (r=0,287 при p<0,05). Т.е. респонденты, чье эмоциональное состояние не мешает выполнению работы и повседневной деятельности, чаще проявляют желание заботиться о других людях, более эффективно используют различные жизненные обстоятельства и способны выбирать и создавать условия, удовлетворяющие личностным потребностям и ценностям. Показатель «Социального функционирования» прямо связан с личностными ресурсами психологического благополучия: «Управления средой» (r=0,356 при p<0,05), «Личностный рост» (r=0,319 при p<0,05), «Цели в жизни» (r=0,309 при p<0,05), «Самопринятие» (r=0,355 при p<0,05), суммарный показатель «Психологического благополучия» (r=0,341 при p<0,05). Респонденты, чья социальная активность не ограничивается физическим и эмоциональным состоянием, более уверены и компетентны в управлении повседневными делами, чаще испытывают чувство непрерывного саморазвития, имеют больше целей в жизни и сильнее ощущают осмысленность своего прошлого и настоящего, позитивнее относятся к себе, более удовлетворены своей жизнью.

«Жизнеспособность» респондентов прямо коррелирует со всеми показателями психологического благополучия, кроме «Личностного роста»: с «Позитивными отношениями» (r=0,511 при p<0,05), «Управлением средой» (r=0,407 при p<0,05), «Целями в жизни» (r=0,479 при p<0,05), «Самопринятием» (r=0,286 при p<0,05), «Автономией» (r=0,254 при p<0,05) и суммарным показателем «Психологического благополучия» (r=0,397 при p<0,05). Это говорит о том, что респонденты, более активные в жизни и ощущающие себя полными сил и энергии, более способны к эмпатии, любви и близости, легче идут на компромиссы, позитивнее относятся к себе, более независимые, способны регулировать свое поведение и оценивать себя исходя из собственных стандартов, осмысленнее ощущают жизнь и имеют больше целей в жизни, эффективнее используют различные жизненные обстоятельства, ощущают себя более счастливыми.

Показатели удовлетворенности психологическим здоровьем имеют положительные связи с «Позитивными отношениями» (r=0,461 при p<0,05), «Управлением средой» (r=0,419 при p<0,05), «Целями в жизни» (r=0,431 при p<0,05), «Самопринятием» (r=0,343 при p<0,05) и суммарным показателем «Психологического благополучия» (r=0,411 при p<0,05). Можно говорить о том, что, чем меньше респонденты испытывают тревог, депрессий и больше испытывают положительных эмоций, тем больше у них близких, доверительных отношений с окружающими, тем чаще они проявляют теплоту, открытость и заботу о других людях, позитивнее оценивают себя и свое прошлое, больше имеют целей в жизни, эффективнее используют различные жизненные обстоятельства, сильнее ощущают удовлетворенность собственной жизнью и чаще переживают ощущение счастья.

Полученные результаты исследования и установленные корреляционные связи указывают на вероятные личностные ресурсы, обусловливающие качество жизни шахтеров, их физическое и психологическое здоровье, а также на те дефициты, которые формируют предпосылки для развития психического нездоровья людей, работающих в угольной промышленности. Таким образом, появляется возможность определить мишени и задачи профилактической и психокоррекционной работы и способы совершенствования системы оказания психиатрической и психотерапевтической помощи данной категории лиц.

Литература

1. *Бохан Т. Г. Богомаз С. А., Непомнящая В. А.* Психологическая готовность жителей 30-километровой зоны атомного производства к управлению «невидимым» стрессом // Сибирский психологический журнал. – 2008. – Вып. 28. – С. 75-81.

2. *Лепешинский Н.Н.* Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф / Н.Н. Лепешинский // Психологический журнал. – 2007. – №3(15). – С. 24-27.

3. *Новиков В.Э., Иванчикова А.Б., Николаевская М.О.* Сравнительный анализ влияния биологических и социальных факторов на уровень социального функционирования и качества жизни работников угледобывающей промышленности // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – Вып. №1(52). – 2009. – С.107-109.

4. *Новиков Э.В.* Качество жизни и психическое здоровье работников угледобывающей промышленности (клинико-эпидемиологические, превентивные, терапевтические и организационные аспекты): Дис. … д-ра мед. наук. – Томск, 2009.

5. *Семке В. Я.* Экологическая психиатрия: подходы и психопрофилактика // Профилактика нервно-психических заболеваний. – Томск, 1993. – С. 182-186.

6. *На должность* заместителя губернатора по угольной промышленности и энергетике назначен Андрей Гаммершмидт [Электронный ресурс] / Кемеровская область. – Электрон. дан. – Информационный портал «Кемеровская область», 2013. – URL: http://kemoblast.ru/news/2013/05/27/na-dolzhnost-zamestitelya-gubernatora-po-ugolnoj.html (дата обращения: 13.09.2013).

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ КУЛЬТУРЫ НА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕПРЕССИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП СИБИРИ)

О.В. Терехина, Ю.А. Шухлова, Т.Г. Бохан (Томск, Россия)

Аффективные расстройства являются самыми распространенными среди психических расстройств и одними из наиболее сложных социально-медицинских проблем, поэтому изучение расстройств настроения продолжает быть крайне актуальным научно-исследовательским направлением и имеет огромное практическое значение (Смулевич А. Б., 2007; Семке В. Я., 2001 и др.).

Депрессии рассматриваются как доминирующий фактор суицидального поведения (Kaplan H., Sadock M. S. G., 1998). В последние десятилетия наметилась тенденция к развитию интегративных «биопсихосоциальных» моделей депрессии, согласно которым, условиями возникновения депрессивных расстройств могут выступать сложные взаимодействия стрессовых средовых факторов и индивидуальных черт предрасположенности (Перре М., Бауманн У., 2007 и др.). Актуализируется проблема гомогенезации представлений о психической патологии при существующих культуральных различиях (Леон Ф., Калибацева З., Молчанова Е.С., 2012). В ряде исследований показано, что симптоматика психических расстройств зависит от культурального контекста не в меньшей мере, чем от биологических причин (Семке В.Я., 2001; Бохан Н.А., 2011; Тхостов А.Ш., 2002 и др.).

Сравнительно недавно возникли новые области научных знаний, изучающие взаимовлияние культуры и психопатологии – культуральная психопатология (Леон Ф.), транскультуральная аддиктология (Семке В.Я., 2001; Бохан Н.А., 2011), культурно-исторический подход к проблеме телесности (Тхостов А.Ш., 2002). Leong F. T. L.(2009) доказывает необходимость культуральной валидности диагноза, которая позволяет определять меру точности в оценке состояния пациента в рамках конкретного контекста, включающего в себя сложную систему верований, ценностей, взаимодействий и накопленных знаний, неотделимых от культурной принадлежности. Среди факторов, обусловливающих низкую культуральную валидность, выделяют: разнообразие симптомов, течения, исхода и распространенности психических расстройств в различных культуральных группах; особенности культурально-обусловленного предъявления симптомов; несоответствующее использование диагностических инструментов, большинство из которых разработаны представителями западного научного сообщества (Weissman, M. M., Bland, R. C., Canino, G. J., Faravelli, C., Greenwald, S., Hwu, H-G., 1996).

Исследования взаимодействия и взаимовлияния культуры и депрессии продолжаются уже более полувека (Горшкова Д.А., Холмогорова А., Гаранян Н., 2009 и др.). Marsella A. J. (1979) предполагает, что одним из наиболее значимых факторов, влияющих на переживание депрессии, является культурно-обусловленная концепция личности. Однако данный фактор при постановке диагноза и терапии практически не учитывается.

В целом, анализ литературных данных указывает на почти универсальный феномен гиподиагностики депрессии в культурах национальных меньшинств, одной из причин называется «западная» модель болезни, не всегда подходящая для представителей других культур (Леон Ф., Калибацева З., Молчанова Е., 2012) Несмотря на серьезность проблемы, за рубежом она стала изучаться сравнительно недавно (Ryder A. G., 2012), данные об отечественных исследованиях отсутствуют; на выборке этнических групп поликультурного пространства Сибирского региона такого рода исследовательские задачи не решались, хотя, как показывает вышеприведенная статистика, потребность в получении знаний о влиянии стоит, достаточно, остро для решения как медицинских, так и социальных проблем региона.

Актуальность изучения влияния культуры на проявления депрессии на примере представителей этнических групп Сибири обусловлена задачами раннего выявления, дифференцированной профилактики и терапии депрессий, как определяющего фактора суицидального поведения. Депрессия по данным ВОЗ становится одной из ведущих проблем современного здравоохранения. По прогнозам экспертов, к 2020 она займет второе по распространению место. Необходимость научной разработки данной проблемы обусловлена ее социальной остротой. В Сибирском Федеральном округе показатель частоты завершенных суицидов составляет 41,5 случаев на 100 тыс. населения, в Бурятии - 73, 3 случая на 100 тыс. населения,

в Алтайском крае – 41,7 на 100 тыс., в Республике Саха - 48,3 на 100 тыс.; там, где проживает коренное население уровень суицидов - 150-180 на 100 тыс., среди населения Севера Томской области – 80 случаев на 100 тыс. человек, среди них в процентном соотношении доминируют нарымские селькупы (Кузнецов В.Н., 2003). Отмечается, что на возраст от 18 до 29 лет приходится один из самых высоких пиков суицидальной активности в России (Гилинский Я.Ю., 2004). В республике Саха среди коренной молодежи показатель самоубийств составляет 74,2 на 100 тыс. населения, 36-38 случаев в год. В общем числе всех покушавшихся на жизнь преобладают студенты: 40% респондентов, признавшихся в совершении неудачных попыток суицида – студенты (Мягков А.Ю., Журавлева М.В., 2003).

Результаты кросскультуральных исследований свидетельствуют о том, что, несмотря на существование общих признаков депрессии, субъективное переживание и предъявление симптомов расстройства тесно связано с культурной принадлежностью человека (Marsella A. J., 1979). Культура может определять «симптоматический фонд» - набор наиболее уместных проявлений страдания в рамках данного культурного круга, динамику течения заболевания и выбор наиболее культурально приемлемых способов профилактики и терапии. Так как на выборке народов Сибири такие исследования не проводились, существующие методы количественной и качественной оценки депрессивных симптомов оказываются для них культурально невалидными, что снижает возможности ранней диагностики, превенции и терапии.

Как для науки, так и для общества в целом, значимыми окажутся исследования, позволяющие выявить профиль депрессивных признаков у представителей этнических групп и народов Сибири; позволяющие определить вклад каждого признака в клиническую картину расстройства, предоставить ценную информацию о феноменологии расстройства у представителей различных культур, проживающих как на традиционной территории, так и в поликультурном пространстве Сибирского региона; позволяющие определить задачи и методы ранней диагностики, дифференцированной психологической профилактики и терапии.

Наиболее важным будет являться выявление особенностей и различий в переживаниях и предъявлении депрессии у представителей народов Сибири с учетом социального, возрастного, гендерного контекстов. Это может быть достигнуто путем установления причин депрессии и негативных переживаний; определения особенностей способов выражения депрессии на разных уровнях организации человека, путем выявления социальных установок в отношении общества, самореализации, жизненной перспективы, индивидуальных и культурных ценностей во взаимосвязи с особенностями переживания депрессии; раскрытия содержания ментального опыта переживания и преодоления депрессии; путем выявления представления о способах и методах помощи в улучшении своего состояния; описания особенностей поведения и трудностей совладания с отрицательными эмоциями и негативным жизненным опытом.

Научная новизна предполагаемого исследования в том, что впервые будут выявлены культуральные различия в переживаниях и предъявлении депрессии у представителей этнических групп Сибири, осуществлена культурная валидизация симптомов депрессии и методов ее выявления у представителей народов Сибири; будут получены новые знания о закономерных трансформациях в образе мира при формировании депрессии, о стратегиях ментального опыта переживания и преодоления депрессии у представителей разных этнических групп Сибири. Новыми будут являться представления о феноменологии трудностей совладания с отрицательными эмоциями и негативным жизненным опытом у представителей разных этнических групп Сибири. Будет представлена типология переживания и предъявления симптомов депрессии в контексте этно- и поликультурной обусловленности, которая будет положена в основу разработки методов раннего выявления риска и психологической профилактики суицидального поведения у этнических групп Сибири.

Ожидаемые результаты предполагаемого исследования заключаются в том, что будут выявлены особенности и различия в переживаниях и выражении состояний депрессии у представителей разных этнических групп Сибири с учетом возрастного, гендерного, территориального контекстов; определены культуральные особенности и различия в способах выражения депрессии на разных уровнях организации человека; выявлен характер взаимосвязей социальных установок в отношении общества, самореализации, семейных ценностей и традиций, жизненной перспективы, индивидуальных и культурных ценности с особенностями переживания депрессии; раскрыто содержание ментального опыта переживания и преодоления депрессии у представителей разных этнических групп Сибири; выявлены представления о способах и методах помощи в улучшении своего состояния с учетом возрастного, гендерного, территори-

ального контекстов; определены особенности поведения и трудности совладания с отрицательными эмоциями и негативным жизненным опытом; представлена типология переживания и проявления симптомов депрессии в контексте этно- и поликультурной обусловленности, которая будет положена в основу разработки методов раннего выявления риска и психологической профилактики суицидального поведения у этнических групп Сибири; выявлена этнокультуральная гетерогенность депрессивных нарушений во взаимосвязи с суицидальным и аддиктивным вариантами аутодеструктивного поведения; установлены психологические факторы риска формирования аффективных нарушений депрессивного спектра в различных возрастных и социальных группах; представлены данные эпидемиологической ситуации на основе параметров обращаемости лиц с эмоциональными нарушениями депрессивного спектра.

Литература

1. *Бохан Н.А.* Распространённость психических расстройств среди населения сельского муниципального образования севера Сибири: основные тенденции и прогноз / Н. А. Бохан, А. И. Мандель, В. Н. Кузнецов // Социальная и клиническая психиатрия. – 2011. – Т. 21, вып. 4. - С. 40-45.

2. *Гилинский Я.* Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. Гилинский. – СПб.: Изд-во «Юридический центр Пресс», 2004. – 520 с.

3. *Кузнецов В.Н.* Социология безопасности / В.Н. Кузнецов. – М.: Книга и бизнес, 2003. – 880 с.

4. *Леон Ф.* Культура и депрессия: определение, диагностические сложности и рекомендации [Электронный ресурс] / Ф. Леон, З. Калибацева, Е. Молчанова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – № 6 (17). – URL: http://medpsy.ru (14.09.2013).

5. *Мягков А.Ю.* Суицидальное поведение молодежи: Масштабы, основные формы и факторы / А. Ю. Мягков, И.В. Журавлева, С. Л. Журавлева // Социологический журнал. – 2003. - №2. – С. 48-70.

6. *Перре М.* Клиническая психология / М. Перре, У. Бауман. - СПб.: Питер, 2007. – 1312 с.

7. *Семке В. Я.* Основы персонологии / В. Я. Семке. – М.: Академический проект, 2001. – 476 с.

8. *Смулевич А.Б.* Депрессии в общей медицине: Руководство для врачей / А. Б. Смулевич. - М.: Мед. информ. агентство, 2007. – 256 с.

9. *Тхостов А. Ш.* Психология телесности / А. Ш. Тхостов. – М.: Смысл, 2002. – 288 с.

10. *Холмогорова А.Б.* Суицидальное поведение в студенческой популяции / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян., Д. А. Горшкова, А.М. Мельник // Культурно-историческая психология. - 2009. - №3. – С. 101-110.

11. *Kaplan H.* Synopsis of psychiatry: behavioral sciences, clinical psychiatry / H. Kaplan, M. S. G. Sadock - Мичиганский Ун-т.: Williams & Wilkins, 1998. – 1401 с.

12. *Leong F. T. L.* Psychological distress, acculturation, and mental health seeking attitudes with people of African descent in the United States: A preliminary investigation / F. T. L. Leong, E. M. Obasi // Journal of Counseling Psychology. – 2009. - Vol. 56. – P. 227-238.

13. *Marsella A. J.* Cross-cultural studies of mental disorders / A. J. Marsella. New York.: Academic Press. – 1979. – P. 233-264.

14. *Ryder A.G.* Depression in Cultural Context: “Chinese Somatization”» / Ryder A.G // Psychiatric Clinics of North America. - 2012. - . Vol. 35. – P. 15-36.

15. *Weissman M.M* Cross-national epidemiology of major depression and bipolar disorder / M. M. Weissman, R. C. Bland, G. J. Canino, C. Faravelli, S. Greenwald, H. G. Hwu. – 1996. Vol. 4. – P. 24-31.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ОСУЖДЕННЫХ, СОВЕРШИВШИХ ПРЕСТУПЛЕНИЯ СЕКСУАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В ОТНОШЕНИИ ЛИЦ, НЕ ДОСТИГШИХ ПОЛОВОЙ ЗРЕЛОСТИ

Ю.В. Тонышева (Томск, Россия)

Использование психотерапии и психологического консультирования в работе с осужденными, совершающими преступления в отношении несовершеннолетних, в последние годы становится уже стандартной практикой, осуществляемой психологом исправительного учреждения. По данным зарубежной литературы наиболее распространенным является применение групповой психотерапии, которая полагается в большой степени на жесткую, репрессивную групповую конфронтацию и различные комбинации психоаналитических, когнитивно-поведенческих методов с использованием традиционной разговорной терапии (Cox A., 2012). Зачастую данный эклектизм в работе, отсутствие четкой методической линии приводит к тому, что в программы терапии и консультирования осужденных, психологом привносится личное отношение к проблеме, отражающее моральные устои и эмоционально-насыщенную нравственную позицию общества к сексуальным преступникам, а не сведения, сформированные на основе эмпирических данных и практического опыта.

Проблема психотерапии и консультирования лиц, вступающих в противоречия с моральными и нравственными устоями общества имеет долгую историю. Однако, методы терапии моральной, ценностно-потребностной сферы личности, особых взглядов на сексуальные отношения между людьми, таких как у виновных в совершении преступлений в отношении несовершеннолетних, должны быть систематизированы (Duff A. 2005). Безответственно с профессиональной точки зрения называть эти методы воздействия на личность медико-психологическими, подразумевая, что они свободны от оценочных суждений, когда, фактически, они основаны на моральных ценностях и преследует цели, определяемые как назидания для личности.

Существует достаточное количество публикаций, по работе с осужденными совершавшими сексуальные преступления, которые показывают, что фактически может «работать» в стенах исправительного учреждения (Crow I., 2001). Эффективность психотерапевтического воздействия часто измеряется его вкладом в восстановление эмоционального состояния и социального функционирования наряду с субъективным чувством благополучия данного лица. Нормальное поведение может быть определено в отношении применяемых к личности социальных норм или статистических сведений. В отношении психотерапии осужденного, существенной целью является профилактика повторного совершения половых преступлений в будущем. В данном случае таких факторов оценки, как наличие ощущения субъективного благополучия или соответствия поведения общепринятым нормам не достаточно чтобы измерить эффективность психотерапии.

Реализация психотерапевтической и психологической помощи лицам, признанным виновными в сексуальном преступлении в отношении несовершеннолетних может быть осложнена многими факторами. Прежде всего, существует проблема «входа в терапию», связанная с принятием вины за совершенное преступление и ответственности за свое дальнейшее изменение.

Когда лицо обвиняется в половом преступлении, обвинение может быть или не быть истиной, а обвиняемый может принять или отвергнуть обвинение. В отечественной пенитенциарной практике мы сталкиваемся с проблемой отрицания вины за совершенное преступление по прибытии осужденного в исправительное учреждение, при этом, отсутствуют действенные юридические механизмы, подталкивающие осужденного к признанию вины. В зарубежной практике можно встретить согласие и принятие вины в совершенном преступлении, даже при наличии недостаточных доказательств, вызванное давлением социальной службы, предоставлением возможности общаться с семьей в случае признания вины и участия в реабилитационной программе. Кроме этого, осужденный может быть обязан участвовать в программе психотерапии как половой преступник задолго до того, как установлена его вина в совершенном преступлении. Для многих родителей, обвиняемых в совершении сексуальных преступлений принудительное требование к вступлению в терапевтическую программу, является последующей гарантией общения со своими детьми.

Этот процесс ставит психолога исправительного учреждения в сложную профессиональную позицию. Особенно, это касается практики работы в отечественных исправительных учреждениях, обязы-

вающей осуществлять психологическую помощь данным осужденным, при отсутствии согласия, вины и субъективного принятия ими совершенного преступления. Определить того осужденного, которого необходимо психотерапевтировать довольно сложно. По данным зарубежных исследований существует множество расхождений относительно включения или исключения осужденных из терапевтических программ (Lacombe D., 2008). Самое сложное в этой ситуации убедить осужденного в необходимости участия в терапевтической программе в случае если он действительно не совершал насильственных действий сексуального характера, отрицает это преступление, но сторона обвинения смогла доказать то, что сексуальные действия имели место.

В зарубежной пенитенциарной практике часто встречается признание в совершенном преступлении на сексуальной почве с последующим небольшим по сроку тюремным заключением и дальнейшим лечением с условно-досрочным освобождением (Hanson R.K., Bourgon G., Helmus L., & Hodgson S., 2009). Кроме того, лицу, обвиняемому в половом преступлении, предлагается выбор терапии вместо наказания. В уголовном процессе преступнику можно предложить сделку с правосудием о признании вины, в результате которой ему определяется испытательный срок и поступление в программу лечения. Осужденный избегает лишения свободы и долгих лет тюремного заключения. Предлагаемое соглашение состоит в том, что поступление на лечение сексуального преступника избавляет личность от страданий, мук наказания связанных с изоляцией, потери отношений с семьей и детьми, потери карьеры и краха финансового благополучия в силу огласки преступления.

На первый взгляд заключение такого соглашения – важный момент начала психотерапевтических отношений и вступления в психотерапевтический процесс. Однако ученые отмечают и отрицательные влияния такого «согласия» на процесс психотерапии. Отрицательное влияние внешней силы, особенно решения суда, сводит данную программу к наказанию, а не к лечению. В практике исполнения наказаний в США суд приговаривает насильника к принудительному лечению, которое является частью сделки с правосудием (Schmucker M., & Losel F., 2008). В этом случае сама психотерапия может стать наказанием, при котором необходимо посещать лечение даже при отсутствии возможности выбора психолога или программы.

По мнению большинства зарубежных ученых, отсутствуют четкие эмпирические сведения о том, что признание вины в совершенном преступлении может положительно влиять на исход психотерапии. С другой стороны, признание вины может остановить и фактически виновных и невиновных в совершении преступлений от возможности дальнейшего изменения в рамках терапевтической ситуации. Также признание вины увеличивает вероятность возникновения ошибки в системе правосудия. Это особенно касается тех ситуаций, когда, для того, чтобы освободиться от отбывания наказания осужденные «говорят то что нужно», делают признания, не обнаруживая критики к своему поведению.

Когда осужденный фактически добровольно, входит в терапевтический процесс с надеждой на дальнейшее продолжение отношений с семьей, детьми или на извлечение некоторой пользы из терапии, то это вхождение в терапию тоже может быть потенциально опасным для личности. Успешное завершение психотерапии определяется требованием о необходимости признания вины. Причем, это признание не ограничивается заявлением типа «Да, я – виноват». Часто это признание осужденного включает детальное определение в чем непосредственно он виновен, детализацию своих преступных действий, которые регулярно озвучивается в группе, а также может включать в себя процедуру принесения извинения перед пострадавшим и прощения.

Оценка эффективности психотерапии также зависит от поведения самого осужденного, его активности на занятиях в группе. По практике работы в зарубежных исправительных учреждениях, от активности поведения осужденного в терапевтической группе зависит дальнейшее социальное, семейное функционирование самого осужденного после терапии. Суд при принятии решения об условно-досрочном освобождении запрашивает выписки, сделанные во время психотерапии и консультирования. Поэтому, осужденный находится в сложной ситуации: если он ведет себя в психотерапевтическом процессе тихо и неприметно, то может потерять возможность дальнейшего общения с семьей и детьми в силу ограничения прав, если он признается в совершении преступления, то предоставляет суду разрушительный признак, заставляющий его отказываться от части, предусмотренных законом прав, для того, чтобы сохранить свое право общаться с родственниками и детьми.

В отечественной практике применения принудительных мер медицинского характера, соединенных с исполнением уголовного наказания осужденному также предполагается пройти принудительное лечение, но на добровольной основе, поскольку до настоящего времени не принят стандартный протокол терапии данных лиц, а назначать недобровольное лечение таким осужденным, как правило, не бывает оснований. Как предпо-

лагается, психиатр и психолог помогают снизить риск повторного совершения преступлений. Однако, в силу отсутствия мотивации к терапии, непризнанием большинством осужденных вины в совершенном преступлении работа зачастую носит формальный характер, а с позицией правовых норм, привлечь в терапевтический процесс осужденного, совершившего преступления сексуального характера в настоящее время невозможно.

Существует также и специфические эффекты влияния характера совершенного преступления на социальное функционирование личности сексуального преступника в местах лишения свободы (Sykes G., 1958). Подвергаясь стигматизации и гонениям со стороны окружающих осужденных, личность насильника несовершеннолетних находится на социальном дне в тюремной иерархии. При этом пребывание этих осужденных в исправительном учреждении связано с переживанием целого спектра негативных психических состояний, фактически ставящих личность на грань выживания. Безусловно, что проведение психотерапии будет затруднено в силу невозможности обеспечения безопасных условий содержания осужденного и доминирования в актуальном психическом состоянии защитных форм поведения (чаще всего в форме отрицания, вытеснения). Кроме этого, в отечественной пенитенциарной практике отсутствуют эффективные, верифицированные катамнезом, методически отработанные программы психотерапии и психокоррекции осужденных, совершивших преступления сексуального характера.

Другой проблемой осуществления консультативной работы с осужденными является позиция и личность самого психолога-консультанта, наделенного функциями оценки психического состояния осужденного, с необходимостью ведения учетной документации, оценки успешности или неуспешности участия в терапии и прогноза поведения. В данном случае консультант обладает определенной властью, владеет информацией, которую осужденный может сообщить о жертвах насилия. Эта ситуация ставит психолога в позицию «двойного агента» как помощника осужденному, так и информатора для оперативных и режимных служб исправительного учреждения. В этом, многие специалисты видят трудности установления психологического контакта с осужденными и формальный характер общения осужденных с психологом.

Это обстоятельство также говорит и о возможности к реализации в терапевтическом процессе любого враждебного настроя или патологии, имеющейся в консультанте, а также оказании влияния поведения консультанта на весь терапевтический процесс. Исследование эмоциональной чувствительности участников при проведении групповой психотерапии показывает, что враждебно настроенный ведущий может нанести уязвимым членам группы эмоциональную психологическую травму. Появление у ведущего группы чувства власти и контроля над группой и ситуацией может перевести психотерапию в разряд деструктивной и разрушительной. Кроме этого, необходимо учитывать контртрансферные реакции самого консультанта, их идентифицировать и регулярное проводить супервизии.

Таким образом, представленные для обсуждения некоторые аспекты психотерапевтической работы с осужденными, совершившими преступления сексуального характера в отношении несовершеннолетних, позволяют говорить о сложности и многоаспектности проблемы. Даже самый поверхностный взгляд говорит о том, что ее решение не будет простым. Применение групповых методов работы и признание осужденным вины в совершенном преступлении не дает гарантий в успешности поведенческих изменений. Кроме этого, необходим процесс создания и апробации психотерапевтических методов применительно к условиям отечественных исправительных учреждений, с учетом отечественной пенитенциарной среды. Использование психотерапевтической программы требует ее индивидуализации под актуальное психическое состояния и потребности осужденного.

Литература

1. *Cox, A.* (2012) «Doing the programme or doing me? The pains of youth imprisonment», Punishment and Society, 13(5): 592–610.

2. *Crow. I.* (2001) The Treatment and Rehabilitation of Offenders. London: Sage. Cullen, F. and Gilbert, K. (1982). Reaffirming Rehabilitation. Cincinnati, Ohio: Anderson.

3. *Duff, A.* (2005) Punishment and Rehabilitation -- or rehabilitation as punishment. Criminal Justice Matters. 60(1): 18-19.

4. *Hanson, R.K., Bourgon, G., Helmus, L., & Hodgson, S.* (2009). The principles of effective correctional treatment also apply to sexual offenders: A meta-analysis. Criminal Justice and Behavior, 36, 891.

5. *Lacombe, D.* (2008) Consumed With Sex: The Treatment of Sex Offenders In Risk Society', British Journal of Criminology, 48 (1): 55-74.

6. *Schmucker, M., & Losel, F.* (2008). Does sexual offender treatment work? A systematic review of outcome evaluations. Psicothema, 20, 10-19.

7. *Sykes, G.* (1958) The Society of Captives: A Study of a Maximum-Security Prison. Princeton, NJ: Princeton University Press.

СЦЕНАРИИ СУВЕРЕНИЗАЦИИ С РАЗНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ МНОГОМЕРНОГО МИРА

Ю.В. Трофимова (Барнаул, Россия)

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ 12-16-№ 22003а(р) по теме: «Сценарии суверенизации в юношеском возрасте на этапе обучения в вузе».

Проведенный научно-теоретический анализ позволяет отметить, что суверенизация внешне проявляется как растущая самостоятельность и независимость от взрослого (родителя, учителя, педагога), Другого, а содержательно может быть рассмотрена как процесс постепенного освобождения от развивающих отношений со взрослым сначала через процессы персонализации, а позже и индивидуализации, где и происходит укрепление, отстаивание и освоение своего права на самоосуществление (Клочко, Галажинский, 2009; Краснорядцева, 2008). Растущая суверенизация обеспечивает, с одной стороны, усвоение форм культуры, мерностей социального бытия, а с другой – овладение собой как субъектом жизни, и управлением своей жизнью и своим развитием. Суверенность в этом ключе может быть понята как мера субъектности характерная для данного человека, для определенного периода его жизни, отражая выраженность способности к продуктивному самоосуществлению. Суверенность как результативная характеристика суверенизации опирается на опыт самостоятельного взаимодействия с социальным и предметным миром, представляет и актуальные возможности человека, полученные в процессе развивающих отношений с другим человеком, и потенциальные возможности человека. Такое понимание суверенизации определяет возможность рассматривать сценарии суверенизации как индивидуализированные варианты обретения суверенности.

С целью изучения сценариев суверенизации нами был использован проективный прием «События моей жизни» (Трофимова, 2013). В результате анализа полученных данных были выделены три основных сценария суверенизации.

Сценарий «Расширение возможностей» (45,9% от числа всех респондентов), который отражает положительную динамику в приобретении новообразований. В рамках данного сценария наблюдается появление одной или нескольких групп новообразований, которые отсутствовали в новообразованиях подросткового возраста. Однако сценарий «расширение возможностей» оказался не однородным, и в нем были выделены частные тенденции: «обогащение» (встречается у 15,8% респондентов), «приобретение» (12,8%), «трансформация» (6,30%), «корригирующая» (11%).

Сценарий «Поддержание стабильности», встречается только у 9,5% респондентов, принявших участие в исследовании. Его особенность заключается в том, что на протяжении обучения в вузе сохраняются те же новообразования, что и в описаниях, приобретений новообразований, относящихся к периоду подросткового возраста.

Сценарий «Свертывание возможностей» (44,6% от числа всех респондентов, принявших участие в исследовании) характеризуется либо уменьшением одной или нескольких групп новообразований («изменения отношения», «изменения координат личности, ее пространства», «изменения жизненного опыта»), либо же приобретением такой группы новообразований, как «негативные последствия» на протяжении юношеского возраста. Также можем говорить, что данный сценарий представлен рядом частных тенденций, а именно: «угасание» (встречается у 12,8% респондентов, принявших участие в исследовании), «удержание негативного результата» (8% респондентов), «приобретение негативного результата» (23,8%).

Понимание человека, как открытой психологической системы, и представление о «порождающем эффекте взаимодействия», заданные системной антропологической психологией (В.Е. Клочко), позволяют рассматривать человека в его становлении, где человек за счет активного взаимодействия с миром открывает для себя особое жизненное многомерное пространство – многомерный мир (Клочко, 2005). Многомерный, жизненный мир человека представляет собой и самого человека и часть объективного мира, размеченную для него системными внечувственными качествами: значениями, смыслами, ценностями, отражающие предметы и явления, обеспечивающие потребности и определяющие возможности человека. В.Е. Клочко отмечает, что многомерный мир человека, его жизненный мир, формируется постепенно,

координаты (уровни) жизненного мира обретаются человеком в онтогенезе постепенно, обеспечивая тем самым рост суверенности (суверенизацию).

Такое понимание процессов обеспечивающих суверенизацию личности, приводит к необходимости решения еще одной из задач исследования, а именно: изучение особенностей сценария суверенизации у студентов с преобладающей предметной, смысловой или ценностной координатой жизненного мира. Так в результате предварительного анализа проективного приема «События моей жизни» были выделены четыре профиля структуры жизненного мира человека. Два профиля с усеченным жизненным пространством, где отсутствует ценностная координата, но преобладает либо смысловая координата, либо отсутствует доминирование одной из координат (и предметная, и смысловая имеют равную представленность). Два профиля, характеризующиеся целостным жизненным пространством, т.е. присутствуют все мерности: и предметный, и смысловой, и ценностный. При этом, в одной группе профилей доминирует предметная координата жизненного пространства, а в другой группе профилей – смысловая.

Для группы респондентов «пС» (с усеченным профилем жизненного пространством и доминированием смысловой координаты) характерно преобладание сценария суверенизации «Свертывание возможностей». Так у 62,5% респондентов группы «пС» суверенизация на этапе юношества протекает по сценарию «Свертывание возможностей», у 31,2% - по сценарию «Расширение возможностей», и у 6,25% - по сценарию «Поддержание стабильности».

Доля респондентов суверенизация, которых протекает по сценарию «Свертывание возможностей», достоверно выше доли респондентов, суверенизация которых протекает по сценарию «Расширение возможностей» ($j^* = 1,799$ при $p<0,05$) и «Поддержание стабильности» ($j^* = 3,722$ при $p<0,01$).

Анализируя частные тенденции внутри продуктивного и непродуктивного сценариев, следует отметить, что преобладающими тенденциями в структуре сценария «Свертывание возможностей» - являются «приобретение негативного результата» (31,25% от числа всех респондентов с данной структурой жизненного пространства) и «удержание негативного результата» (18,75%), а в структуре сценария «Расширение возможностей» - тенденция «обогащение» (18,75%).

Таким образом, для респондентов «пС» (с усеченным профилем жизненного пространства и доминированием смысловой координаты) проблемной точкой является приобретение или удержание таких новообразований как «негативные последствия». По всей вероятности, именно отсутствие ценностной координаты в жизненном пространстве данных респондентов и не позволяет им приобретаемый опыт, пусть и негативный, переосмысливать как опыт, расширяющий возможности, а приводит к «застреванию» в негативном аффекте.

Для группы респондентов «ПС» (с усеченным профилем жизненного пространством и равной представленностью предметной и смысловой координаты) также характерно преобладание сценария суверенизации «Свертывание возможностей», который присущ 50,20% респондентов.

Практически каждый третий студент (33,20%), с данной конфигурацией жизненного пространства, характеризуется суверенизацией по сценарию «Расширение возможностей», и 16,60% респондентам свойственен сценарий суверенизации «Поддержание стабильности». Максимально выраженной является частная тенденция внутри непродуктивного сценария («Свертывание возможностей») такая, как «угасание» (33,60% от числа всех респондентов с данной структурой жизненного пространства).

Для группы респондентов с целостной структурой жизненного пространства и преобладанием смысловой координаты «пСц» характерным является преобладание продуктивного сценария суверенизации «Расширение возможностей». Так для 60,6% респондентов данной группы свойственна суверенизация по сценарию «Расширение возможностей», для 27,30% - по сценарию «Свертывание возможностей», и только 12,10% - по сценарию «Поддержание стабильности».

Доля респондентов суверенизация, которых протекает по сценарию «Расширение возможностей», достоверно выше доли респондентов, суверенизация которых протекает по сценарию «Свертывание возможностей» ($j^* =2,779$ при $p<0,01$) и «Поддержание стабильности» ($j^* = 4,359$ при $p<0,01$). При этом количество студентов, характеризуется суверенизацией по сценарию «Свертывание возможностей», в сравнении с группой студентов, характеризующихся суверенизацией по сценарию «Поддержание стабильности» достоверно не различаются.

Анализируя частные тенденции внутри продуктивного и непродуктивного сценариев, следует отметить, что преобладающими тенденциями в структуре сценария «Расширение возможностей» - являют-

ся «обогащение» (21,20% от числа всех респондентов с данной структурой жизненного пространства), «корригирующая» (18,20%) и «приобретение» (15,10%), а в структуре сценария «Свертывание возможностей» - тенденция «приобретение негативного результата» (21,20%).

Для группы респондентов с целостной структурой жизненного пространства, но преобладанием предметной координаты «Псц» характерным является преобладание непродуктивного сценария суверенизации «Свертывание возможностей».

Так для 75% респондентов данной группы свойственна суверенизация по сценарию «Свертывание возможностей», и для 25,00% - по сценарию «Расширение возможностей», данное различие в количестве респондентов, которым свойственны противоположные сценарии суверенизации, достоверно различается ($j^* = 2{,}094$ при $p<0{,}05$).

Анализ частных тенденции внутри продуктивного и непродуктивного сценариев, позволяет отметить, что преобладающими тенденциями в структуре сценария «Свертывание возможностей» - являются «приобретение негативного результата» (35,50% от числа всех респондентов с данной структурой жизненного пространства) и «угасание» (25,00%), а в структуре сценария «Расширение возможностей» - доминирующей тенденции не выявлено, при этом наблюдается всего две «приобретение» и «корригирующая» (по 12,50% респондентов).

Таким образом, мы можем подвести итог, что для большей части студентов с усеченным профилем жизненного пространства (при отсутствии ценностной координаты), вне зависимости от доминирующей координаты, характерен сценарий суверенизации «Свертывание возможностей». Сценарий суверенизации «Свертывание возможностей» характерен и для большего числа лиц, с целостным профилем жизненного пространства, но доминированием предметной координаты. Только для большинства студентов, с целостным профилем жизненного пространства и преобладающей смысловой координатой, характерна суверенизация по сценарию «Расширение возможностей». Лиц с доминирующей ценностной координатой выявлено в нашем исследовании не было.

Таким образом, в результате исследования выявлены три сценария суверенизации: «расширение возможностей», «поддержание стабильности», «свертывание возможностей». Сценарий «Расширение возможностей» отражает положительную динамику в приобретении новообразований в период юношества, т.е наблюдается появление одной или нескольких групп новообразований, которые отсутствовали в новообразованиях подросткового возраста. Особенность сценария суверенизации «Поддержание стабильности» заключается в том, что на протяжении обучения в вузе сохраняются те же группы новообразований, что и относящиеся к периоду подросткового возраста. Сценарий «Свертывание возможностей» характеризуется либо уменьшением одной или нескольких групп новообразований, либо же приобретением такой группы новообразований «негативные последствия» на протяжении юношеского возраста.

А также показано, что для студентов с разной структурой жизненного мира присуще преобладание различных сценариев суверенизации, а именно: для большей части студентов с усеченным жизненным пространством (при отсутствии ценностной координаты), вне зависимости от доминирующей координаты, характерен сценарий суверенизации «Свертывание возможностей». Сценарий суверенизации «Свертывание возможностей» характерен и для большего числа лиц, с целостным профилем жизненного пространства, но доминированием предметной координаты. Только для большинства студентов, с целостным профилем жизненного пространства и преобладающей смысловой координатой, характерна суверенизация по сценарию «Расширение возможностей». Лиц с доминирующей ценностной координатой выявлено в нашем исследовании не было.

Литература

1. *Клочко, В. Е., Галажинский, Э. В.* Психология инновационного поведения . – Томск: ТГУ, 2009.

2. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблема становления ментального пространства личности: введение в трансспективный анализ. – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.

3. *Краснорядцева, О.М.* Психологическое содержание экспертизы образовательных инноваций // Вестник ТГУ. – 2008. – № 306.

4. *Трофимова, Ю.В.* Сценарии суверенизации в юношеском возрасте на этапе обучения в вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3 (40). – С. 137 – 140

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ К ЖИЗНЕННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

В.Е. Трубников, Н.И. Трубникова (Горно-Алтайск, Россия)

Исследование жизненного самоопределения человека относится к числу важнейших проблем широкого социального звучания, находящихся на стыке психологии, педагогики, социологии, философии и других наук. Жизненное самоопределение как потребность и способность человека является особым психологическим феноменом, тесно связанным с феноменами сознания, самосозидания, самоосуществления. Разработка проблемы жизненного самоопределения молодежи как социальной группы имеет принципиальное теоретическое и методологическое значение для решения важнейших задач социальной практики и обусловлена социальным заказом.

Анализ взглядов на проблему жизненного самоопределения человека в трудах известных зарубежных и отечественных психологов, принадлежащих к различным психологическим школам, приводит к выводу, большинство авторов рассматривают самоопределение как осознание человеком своих возможностей, способностей, потребностей, желаний интересов, своих относительно устойчивых характерологических качеств, соотнесения их с требованиями, предъявляемыми социальной ситуацией, на основе чего осуществляется постановка целей (А.Г. Асмолов, В.В. Барцалкина, М.Р. Гинзбург, И.С. Кон, А.В. Мудрик, И.Г. Шендрик, Д.И. Фельдштейн и др.).

Идеи самоорганизации, проникающие в современную психологическую науку, позволяют по-новому взглянуть на проблему готовности к жизненному самоопределению человека. Современное представление о человеке как самоорганизующейся системе, порождающей психологические новообразования, и, опирающейся на них в своем самодвижении, позволяет рассматривать самоопределение в процессе профессионального обучения, как поиск разрешения противоречия между образом мира и образом жизни, определение способов его разрешения (Клочко, 2005). В связи с этим самоопределение понимается нами как форма самоорганизации психологической системы, усложняющаяся в процессе своего становления.

Проявлением усложнения психологической системы можно рассматривать становление готовности к жизненному самоопределению.

Под готовностью к жизненному самоопределению в психологии понимается, во-первых, готовность и способность человека строить самого себя, осознанно и состоятельно планировать и реализовывать перспективы собственного я, во-вторых, процесс нахождения человеком своего места в социальных отношениях через активное формирование, обретение собственного ценностно-смыслового единства и его реализацию в жизни. Готовность к жизненному самоопределению всегда связана с выбором, совершая который, человек не только реализует собственную позицию, но и сам «рождается», обнаруживает себя, свою самотождественность.

Следует также отметить, что многие исследователи рассматривают готовность к самоопределению как показатель эффективности образовательного процесса (Т.М. Буякас, В.П. Зинченко, Т.Н. Кожевникова, О.М. Краснорядцева, Л.М. Митина, Т.А. Сундукова и др.).

Так В.П. Зинченко подчеркивает то, насколько важно пробудить у учащихся желание и волю к самоопределению, поиску себя, «подлинное образование невозможно без страсти стать человеком» (Зинченко, 1995). Т.М. Буякас отмечает, что образование, разрывающее связь профессионального и личностного самоопределения, непродуктивно, а потому недопустимо (Буякас, 2002). Т.Н. Кожевникова, Т.А. Сундукова, Н.А. Тютюник считает, что «целью педагогического процесса является формирование не только образованной, но и подготовленной к самоопределению личности» (Кожевникова, 1995). Не случайно, что содействие становлению готовности к жизненному самоопределению выступает сегодня одной из приоритетных задач образования и поэтому неудивительно, что интерес исследователей к проблеме самоопределения в последние годы не ослабевает (*Андрющенко, 2011;* Булгакова, 2007; Лайкина, 2012; Любченко, 2013; Рыкман, 2012; Сапожникова, 2009; 2010; Телемтаев, 2012; Тульчинский, 2011 и др.). В этой связи, хотелось бы отметить точку зрения И.В. Дубровиной, которая считает главным новообразованием ранней юности готовность (способность) к личностному и жизненному самоопределению (Дубровина, 1997).

Это связано с тем, что в юношеском возрасте происходит формирование относительно устойчивого представления о себе. В этот период у человека возникает особое целостное новообразование, которое в психологической литературе обозначается термином «самоопределение». Именно в юношеском возрасте перед человеком встают фундаментальные задачи социального и личностного самоопределения. Все чаще возникают такие серьезные вопросы как поиск своего места в жизни, поиск своего дела в соответствии с возможностями и способностями, поиск смысла жизни.

Юношеский возраст один из ответственных периодов формирования личности, который включает осознание смысла жизни и ее целей. Большинством ученых признается, что подростковый и юношеский возраст является главным периодом формирования собственных убеждений и умения самостоятельно строить свой жизненный путь. В настоящий период ситуация развития для подрастающего поколения осложнена еще и социальными трудностями, в связи с чем необходимо изучение психологии современных юношей и девушек, в частности готовности к жизненному самоопределению.

Исследование готовности к жизненному самоопределению проходило на базе КГБОУ СПО «Бийский педагогический колледж». В исследовании приняли участие 50 учащихся в возрасте от 16 до 18 лет.

Для исследования готовности к жизненному самоопределению была использована методика «Измерение рациональности». Анализ результатов исследования показал, что высокий уровень готовности к жизненному самоопределению выявлен у 25% участников исследования, эти юноши и девушки прогнозируют своё будущее, они настойчивы в осуществлении принятого решения. У 35% испытуемых выявлен средний уровень готовности, у них наблюдаются импульсивность принимаемых решений, необдуманность. В повседневности они действуют под воздействием момента, не задумываясь о последствиях. Низкий уровень готовности к жизненному самоопределению выявлен у большинства учащихся - 40% испытуемых. Они живут одним днём, не задумываясь о будущем, и не прогнозируют его.

В. Франклом содержание самоопределения раскрывается на основе концептуального определения человека как осознающего, ответственного, духовного существа, постоянно трансцендирующего - поднимающегося над самим собой, принимающего решения, осуществляющего поиск смысла и выбор, самоопределяющегося в своем отношении к действительности, вырабатывающего личную духовную позицию по отношению к ситуации и судьбе. Если человек объективно не может изменить границы своих возможностей в силу обстоятельств, то он способен изменить отношение к ним, противопоставить подавляющим его субъектность факторам свое духовное «Я» (Франкл, 1990). Не случайно, что многие психологи рассматривают осмысленность жизни как компонент готовности к жизненному самоопределению (М.Р.Гинзбург, Е.И.Головаха, И.В.Дубровина, А.А.Кроник, А.В.Орлов, Н.Н.Толстых и др.).

Самоопределение связано с потребностью формирования смысловой системы, в которой центральное место занимает проблема смысла жизни, с ориентацией на будущее. По мнению В.Ф. Сержантова «Люди, если они неверно понимают смысл жизни, а то и вовсе не знают, для чего живут, мало чего достигают в своих жизненных предприятиях, часто ошибаются в выборе целей и определении задач, которые ставят перед собой, не способны устоять в жизненной борьбе» (Сержантов, 1990).

Для исследования осмысленности жизни учащихся колледжа была использована методика «Смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 1992)

Результаты, полученные с помощью СЖО, показали, что у большинства испытуемых общий уровень осмысленности жизни средний – 48%, у 39% - низкий уровень и 13% - высокий. Это говорит о том, что обучающиеся колледжа начинают задумываться о будущем и строят планы, которые хотели бы реализовать в жизни, но эти планы не имеют реальной основы под собой. У 31% учащихся – низкий уровень по шкале «цели в жизни», это свидетельствует, что они живут сегодняшним и вчерашним днем. Высокий уровень имеют лишь 25% и 44% средний, то есть они придают жизни осмысленность и направленность.

По шкале «процесс жизни» у 49% учащихся высокий уровень, у 42% средний, это говорит о том, что большинство учащихся воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. И лишь 9% не удовлетворены своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее. По шкале «результативность жизни» 15% имеют низкий уровень, то есть они не удовлетворены прожитой частью жизни. Высокий уровень имеют 38% и 47% средний. Высокий уровень по шкале локус контроля – «Я» имеют 30% учащихся колледжа, это говорит о том, что они представляют себя как сильную личность, обладающую достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле.

По шкале локус контроля «жизнь» большинство учащихся 41% имеют низкий уровень, что свидетельствует о том. Что они считают, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. У 25% учащихся - высокий уровень и у 34% средний. Что говорит о том, что они уверены, что человеку надо контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, результаты проведенного исследования и современные социально-экономические условия показывают необходимость психологического обеспечения становления готовности к жизненному самоопределению учащихся колледжа. В связи с этим, в настоящее время в качестве одной из главных составляющих образовательной среды современного колледжа должно быть психологическое сопровождение становлению готовности юношей и девушек к жизненному самоопределению.

Психологическое сопровождение подразумевает такую систему профессиональной деятельности психолога, которая направлена на создание психологических условий для продуктивного саморазвития, самоопределения учащихся. Психологическое сопровождение становления готовности к жизненному самоопределению предполагает следующие направления работы.

Во-первых, психологический мониторинг как систему информационного сопровождения становления готовности к жизненному самоопределению учащихся колледжа.

Во-вторых, необходимо так организовать образовательную и профессиональную среды, чтобы они максимально способствовали формированию ценностно-смысловых составляющих образа мира юношей и девушек, формированию потребности в постоянном саморазвитии. Необходимо выстраивать образовательную и профессиональную среды на принципах совместности, открытости и рефлексии (Н.И.Трубникова, 2009).

Для решения этих задач можно использовать различные формы работы с учащимися колледжа:

– психологические занятия, тренинги, с использованием соответствующих психотехник, на развитие флексибельных возможностей учащихся, реализация которых способствует приобретению позитивного опыта самовыражения, самоактуализации в процессе обучения;

– проведение с учащимися колледжа психологических занятий тренингов, направленных на познание своих индивидуально-личностных качеств, возможностей, способностей;

– психологическое просвещение учащихся колледжа, которое проводится с целью повышения их психологической культуры;

– проведение консультаций, главная цель которых – помочь юношам и девушкам понять свои индивидуально-психологические особенности, свои возможности и ресурсы, учить учащихся колледжа решать задачи на смысл.

Итак, в заключении хочется особо подчеркнуть, что результатом образования необходимо считать не только уровень сформированности знаний, умений и навыков, но и достигнутый уровень готовности к жизненному самоопределению, способность самому делать, думать, отвечать за свой выбор. Следовательно, смыслом любого учреждения сферы профессионального образования должно быть становление готовности учащихся к жизненному самоопределению. Только в этом случае можно говорить об эффективности образовательного процесса.

Литература

1. *Буякас Т.М.* Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. – 2002. - №2. – С.28-39.

2. *Зинченко В.П.* Аффект и интеллект в образовании. – М.: Триполи, 1995. – 64 с.

3. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.

4. *Кожевникова Т.Н., Сундукова Т.А., Тютюнник Н.А* Особенности ценностных ориентаций выпускников образовательных школ // Магистр. – 1995. - №6. – С. 40-52.

5. *Краснорядцева О.М.* Проблемы психологического обеспечения профессионального самоопределения в педагогическом вузе // Организационно-управленческие инновации в системе педагогического образования: сборник статей. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999. – 122 с.

6. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А Леонтьев. - М.: Смысл, 1992. - 16 с.

7. *Практическая* психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 528 с.

8. *Сержантов В.Ф.* Человек, его природа и смысл бытия. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1990.- 360 с.

9. *Трубникова Н.И.* Профессиональное самоопределение как показатель эффективности вузовского образования // Психология обучения. – 2009. - №2. – С.79-85.

10. *Франкл В.* Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.

ВАХТОВЫЙ МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА КАК ФАКТОР, МОДЕЛИРУЮЩИЙ ЖИЗНЕННЫЙ МИР РАБОЧЕГО

В.В. Тюлюпо, С.В. Тюлюпо (Томск, Россия)

Сегодня вахтово-экспедиционный метод организации труда (ВЭМОТ) широко используется в добывающей и лесной промышленности, при ведении пионерного строительства в труднодоступных районах и районах с экстремальными природно-климатическими условиями. Оценки условий труда на использующих ВЭМОТ предприятиях РФ исследователями, занимающими принципиально различные институциональные и дисциплинарные позиции по отношению к проблематике организации трудовой деятельности, расходятся.

«Экстремальные, стрессогенные; критические, предельные», – утверждают медики, психологи, физиологи (Ю. Р. Теддер и др., 1996; А. П. Авцын, 1985; А. Б. Гудков, 1998).

«Малокомфортные, психологически трудно переносимые,» – мягко и достаточно бегло делают их абрис исследователи в области экономики, социологии и менеджмента (А.Н. Силин, 2010; С. Г. Кривощёков, 2000; А. Л. Пучков, 2007)

«Истощают адаптивные ресурсы личности и организма», – заявляют первые и раскрывают механизмы этого истощения на биологическом, психофизиологическом, психологическом уровне жизнедеятельности человека и перечисляют факторы этого процесса. В их ряду интенсивность труда; десинхронизация естественных биологических и социальных ритмов жизнедеятельности; ограниченность и вынужденный характер социальных контактов и т.д..

«Решает приоритетные задачи социального партнёрства, гарантирует создание достойных социально-бытовых условий для работников, обеспечивает достойную оплату труда, позволяет вахтовику и его семье обеспечить потребности в жилье и образовании,» – заявляют вторые и, ввиду энергетической стратегии России до 2020 года, обосновывают перспективы расширения масштабов использования межрегиональной вахты и целесообразность удлинения вахтового трудового цикла до 3х месяцев (А. Н. Силин, 2010).

Однако конечный результат формирования личности рабочего вахты, заданный режимом его трудовой деятельности выглядит весьма скудно и обобщённо:

Между тем, объект этой дискуссии – сам вахтовик, остаётся безликим, обобщённым и усреднённым элементом в структуре «управляемого фактора производственно-технологического процесса» в реальном секторе экономики или условно обозначаемым и деперсонифицированным респондентом исследования, выборки.

В противоположность безликому аватару вахтовика, создаваемому исследователями, массмедиа рисует восприятию наших современников образ исключительно маргинальной личности. Нижеприведённые заключения базируются на реализованном нами анализе наиболее популярных сюжетов СМИ и новых масс медиа, отражающих восприятие рабочих вахты широкой общественностью и приписываемое ему мировосприятие (с этой целью нами изучено около 120 документов).

Здесь нам раскрывается портрет «человека с непростой биографией, зачастую склонного к длительным, а то и неограниченным запоям», «не нашедшего себя в нормальной жизни», «мотающегося без конца по северам, и только там чувствующего себя хорошо», эдакого «бродяги без родины и флага», при этом получающего «бешеные деньги», представляющего в нетрезвом состоянии одновременно и дойную корову для всякого рода мошенников, включая недобросовестных работодателей, и угрозу для законопослушных граждан, попавших в его орбиту.

И здесь стереотипы отчуждённого массового восприятия вахтовика сближаются характеристиками специалистов, в чьё поле профессиональных компетенций здоровье и благополучие этой группы наших сограждан входит априори: «Для вахтовиков, в своём большинстве, культура и благополучие ограничивается суженным желанием известного благополучия – квартира со стандартным набором вещей и не выходящим за рамки этого личного счастья поведением и ограниченными моральными и духовными стремлениями» [С. Г. Кривощёков, 1994, 2000]

Этот групповой портрет имеет свои объективные предпосылки: по данным А. Н. Силина, преобладающая часть вахтовиков (около 85%) – это рабочие. Это задаёт для обобщённой социальной группы «вахтовик» средние показатели образовательного уровня, социального статуса и сформированности ключевых компетенций личности, обеспечивающих необходимый для достижения динамически надёжного уровня психологического здоровья и благополучия в условиях нестабильного современного общества. Это значит, что, массовое восприятие отражает не монстра, жадного до денег, убогого в своих моральных стремлениях и не то жалкого, не то агрессивного временами, а Человека, который снова и снова сталкивается с критическими обстоятельствами, ценой собственного благополучия обеспечивает номинал экономической стабильности страны и не имеет социально-личностных ресурсов для того, что бы разорвать порочный круг взаимосвязей, выталкивающих его на маргинальные позиции не только в обществе, но и в семье. Отметим, что до 45% валютных и более 30% налоговых поступлений в федеральную казну приходится на долю нефтегазового сектора. На предприятия нефтегазового комплекса приходится 13% промышленного производства, где занято 4% трудоспособного населения страны, из которых до 85% рабочей силы составляют вахтовики.

Жизненный мир этого человека, несмотря на возобновившийся последние годы интерес научного сообщества к психологической проблематике вахты и вахтовиков, остаётся вещью в себе. Однако, без развёрнутого видения его уникальности оказывается невозможной полноценная психологическая помощь человеку, запрашивающему таковую в трудной жизненной ситуации. Без знания того, как сам человек воспринимает и преобразует свою жизненную реальность невозможна реализация помогающих стратегий, направленных на минимизацию рисков профессиональной деятельности в плане деформации и дестабилизации личности.

С целью восполнения этого дефицита мы предприняли исследование, направленное на построение развёрнутой динамической модели жизненного мира вахтовика.

Представленные ниже заключения являются обобщением мультимодального пилотного исследования, направленного на понимание специфического отпечатка, накладываемого на жизненный мир вахтовика и его режимом и ритмом его трудовой деятельности. Эмпирическое основание этих заключений составили две группы данных.

Первую группу составляют результаты психологического анализа сюжетов авторских видеороликов и презентаций, созданных вахтовиками и размещённых в медийных сетях. Каждый из таких сюжетов мы рассматривали как слепок, объективирующий для общества направление взгляда автора и его отношение к увиденному. Наш банк видеоматериалов составляет порядка 300 документов.

Основание второй группы данных составляют:

– спонтанные сообщения и сжатые самоотчёты рабочих и инженерно-технических работников имеющих опыт работы на предприятиях, использующих ВЭМОТ;

– тексты полуструктурированных интервью с ними. Эта работа проведена на базе Автономной некоммерческой организации «Учебный комбинат СтройНефтеГаз» – учреждении начального и дополнительного профессионального образования по специальностям, особо востребованным в режиме ВЭМОТ. Использованы данные бесед с тремя респондентами, вахтовый стаж каждого из которых составляет более 10ти лет.

Развёрнутый качественный анализ переживания единичных представителей нашей целевой группы, наряду с уникальными и неповторимыми характеристиками именно этого человека, позволил нам выявить содержания его жизненного мира универсальные, для множества и множества людей, преодолевающих ситуации подобно же рода.

Ключевые вопросы интервью были ориентированы в каждом случае на выявление переживания нашими респондентами наиболее типичных ситуаций, с которыми они закономерно и многократно сталкиваются в своей жизнедеятельности. Спектр этих ситуаций охватывал три хронотопа бытия вахтовика: вахта, дорога, семья. С целью выявления и уточнения содержания и направленности переживания и эмоциональной аранжировки каждого из респондентов были использованы приёмы микросемантического и феноменологического анализа.

Матафорически общий план жизненного мира вахтовика мы могли бы описать так: «Две жизни, и две дороги». Каждый из компонентов этого плана имеет свои временно- пространственные характеристики и предъявляет живущему свои требования.

Жизненный план трудовой вахты каждый из трёх респондентов описывает наиболее подробно. Он насыщен событиями, многие из которых являются своеобразными аттракторами, к которым снова и снова возвращается респондент. Центральные сюжеты сообщений респондентов определяют ситуации трудовой деятельности и отношения между её участниками. Периферию составляют бытовые ситуации и отношения на этой почве.

В самовосприятии наших респондентов развёрнуто представлены базовые состояния и феномены, описываемые исследователями как факторы, обусловленные экстремальностью условий трудовой деятельность, либо обуславливающие таковую. Они описываются нашими респондентами в простых, обыденных словах, однако за этими описаниями отчётливо проявляются системно описываемые в научной традиции феномены: стресс во всех его фазах, социальный конфликт; срыв адаптации и маркеры его приближения; психофизиологическое утомление, апатия, дисфорические и субдепрессивные состояния. Вместе с этим раскрываются и индивидуальные стратегии преодоления респондентами этих факторов: реакции ухода и отказа, развёрнутые планы копинг-стратегий, профили защитного поведения. Большая часть этих феноменов потенциально осознаваема нашими респондентами (исключение в этом плане составляет, пожалуй только проявление проекции и отрицания в конфликтном поведении). При этом, мы обнаружили, что такие феномены как эксплозивный взрыв, алкогольный эксцесс, отказ от деятельности (они подробно и реалистично представлены в терминах обыденной речи) для наших респондентов приобретают практически осознаваемую инструментальность и снова и снова используются ими как средство преодоления апатии, как состояния, в котором любая деятельность оказывается объективно невозможной и субъективно непереносимой. Таким образом, патологические, по сути, паттерны поведения встраиваются в систему осознанной саморегуляции личности. При этом, каждый из респондентов исключительно реалистично оценивает критическое снижение качества и безопасности его работы в подобных случаях. Но лишь такой ценой оказывается вообще возможным осуществление хоть каких-либо действий.

Итак, реальность вахты задаёт высочайшее напряжение жизнедеятельности человека, вовлеченного в трудовые отношения. Но это напряжение – напряжение трудности. Вахтовый мир как бы навязывает человеку свою, предельно простую структуру: выброси всё из головы, забудь, кто ты и кем ты можешь быть. Здесь ты – только функция. Функционируй! Здесь ты – только член группы. Вливайся! И любое, самое иррациональное проявление твоей жизни должно быть направлено на выполнение трудовой задачи. Неважно, что твои затраты несоизмеримо высоки, а их ресурсы невосполнимы. Внешний мир плотен до твёрдости и предельно однороден. Минимум личного пространства, минимум времени для прикосновения к своей внутренней сложности.

Но именно сложность внутреннего мира обеспечивает человеку гибкое, динамичное и устойчивое существование в многомерной реальности современного, открытого общества, позволяет нашему современнику мягко преодолевать неоднородность временной ткани бытия. И критическим, переломным моментом в вахтовой жизни становится дорога домой.

Время в дороге (вследствие удалённости территорий на которых ведётся строительство вахтовым методом дорога к дому иногда занимает до четырёх суток.) становится предельно разреженным. Мир при этом остаётся всё же в пространственном отношении достаточно тесным, но время становится предельно пустым. Описание событийной наполненности этого периода у всех наших респондентов вызвало значительные трудности. Надо просто ехать, просто терпеть дорогу, попутчиков, и главное: неопределённость. Общее состояние описываемое каждым из респондентом можно определить как ступор, отупение, анабиоз. Для преодоления этого «скорбного бесчувствия» существует только один путь, конечная точка которого так подробно отражена в массовом восприятии и приведена нами в водной части статьи.

Момент возвращения домой знаменуется просто коллаптоидным расширением мира, как в социальном, так и в предметном отношении. Однако, в событийном (как в прочем и со-Бытийном) отношении она остаётся исключительно скудной. И, если содержания, отражающие эпоху трудовой вахты многообразны; сюжетные линии, раскрывающие уклад жизнедеятельности в вахтовый период, насыщены деталями и лицами; эмоционально- экспрессивный план речи респондентов в раскрытии тем, так или иначе отражающих вахтовые будни вариативен, динамичен, то стиль сообщений о эпохе вахты отдыхающей меняется кардинально у каждого из троих респондентов.

Во-первых, несоизмеримо мал удельный вес спонтанных развёрнутых сообщений, раскрывающих жизненные планы респондентов в период отдыхающей вахты ((обозначаемой респондентами «дома»).

В протоколах интервью нам с трудом удавалось найти небольшие отрезки текста, посвящённые жизни «дома». Во всех случаях их актуализации предшествовал целенаправленный расспрос исследователем. Во всех случаях спонтанные сообщения респондентов, раскрывающие тот или иной аспект отношений в домашнем кругу сводились к минимуму и раскрывали преимущественно конфликтность, напряжённость, проблемность. Во всех случаях эта тема резко обрывалась респондентами при малейшем приближении к значимым аспектам её переживания рееспондентом. Варьировали лишь формы прерывания.

Во-вторых: жёсткости социального и производственного ритма жизни, здаваемой вахтой противостоит разреженность жизни в режиме возвращения. «Отдохнуть и никого не видеть...отключить телефон.. Главное чтобы никто не лез... никого...никому не говорить, что вообще приехал » – первое активно сознаваемое желание, по возвращении которое заявляют все трое наших респондентов. Все три респондента отмечают по возвращении активное желание отстранения от любых социальных контактов за пределами круга самых близких людей. В пределах этого круга, в прочем, тоже: «...отваляться... просто тупо смотреть телевизор..., поколупаться в компьютере,» и, зачастую, «...не важно с семьёй не с семьёй, то есть если семья там…». (обрыв темы). И для всех троих респондентов характерно так или иначе проявляющееся раздражение при требовании со стороны близких на то или иное внимание к ним и их интересам. Исключение составляют те ситуации, в которых у респондента появляется возможность проявить одну из своих особо значимых и самоценных компетенций. И то, лишь при том условии, что они не повторяются регулярно.

В-третьих: интенсивности и яркости эмоциональной аранжировки актуализированных содержаний событийного опыта, относящегося к эпохе трудовой вахты неизменно противостояло однообразие эмоциональной окраски домашних событий. Рассказ респондентов выглядит отчуждённым. Некоторое оживление вносит лишь тема вневахтового общения с товарищами по вахте же (иногда с теми, с кем давно уже не работают вместе).

Итак, трудовая деятельность, организованная посредством ВЭМОТ предъявляет особые требования к адаптивному потенциалу личности не только в аспекте адаптации к экстремальным климатическим, экологическим, условиям. Особую сложность в адаптации личности к трудовой деятельности в вахтово-экспедиционном режиме предъявляет необходимость множественных преобразований внутреннего плана жизнедеятельности в процессе периодической смены трудовой и отдыхающей вахты. Грубые нарушения психогигиенических аспектов организации труда вахтовых бригад (в ряду таковых мы рассматриваем нормативное введение долгосрочной вахты в практику производственных отношений в нефтегазовом секторе промышленности) ведут к астенизации адаптивного потенциала личности рабочего, дестабилизации его самоорганизующей и саморегулирующей активности, перенапряжению адаптивных механизмов вплоть до слома программ эффективной адаптации.

Явления напряжения и истощения адаптивного потенциала проецируются не только в план решения трудовых и производственных задач. Они так же накладывают грубый отпечаток на основание жизнедеятельности человека: его жизненный мир.

Изменение пространственного ландшафта субъективного опыта личности и разрывы временной перспективы, образующиеся в процессе длительной и напряжённой трудовой деятельности в режиме вахты в период межвахтового отдыха обнаруживают себя в упрощении ландшафта социальных отношений; массивной и амбивалентной эмоциональной нагруженности планов внутрисемейного взаимодействия при сужении спектра их эмоций.

Частично осознаваемые самим человеком разрывы целостности пространственно-временной организации бытия во вневахтовый период раскрываются в остром и болезненном переживании отчуждения, временности, ненадёжности пребывания где-либо, кроме работы, болезненно переживаемое рассогласование между желанием быть дома и невыносимостью своего пребывания здесь к болезненной проблематике отношений в семье блокируют возможность восстановления пространственно-временной ткани жизненного мира человека в процессе реализации его жизнетворческого потенциала.

Всё, вышеперечисленное определяют актуальность развития исследования в плане разработки методов и подходов психологического сопровождения трудовой деятельности в условиях ВЭМОТ, семейной терапии и индивидуальной и семейно-ориентированной психологической помощи вахтовикам и членам их семей.

Литература

1. *Авцын А. П.* «Патология человека на Севере / А. П. Авцын. – Москва. Академия медицинских наук СССР. – М.: Медицина. – 1985. – 414 с.

2. *Вассерман Л. И.* Психосоциальные факторы как предикторы нарушений психической адаптации у лиц, занятых стрессогенной профессиональной деятельностью / Л.И. Вассерман, В. К. Шамрей //Сибирский психологический журнал. – 2008. – №29. – С. 47.

3. *Гудков А. Б.* Физиологическая характеристика нетрадиционных режимов организации труда в Заполярье / А. Б. Гудков. – Архангельск.: Изд. Архангельской мед. акад. – 1998. – 207 с.

4. *Ершов Е. В.* Система мониторинга состояния здоровья работников газодобывающего предприятия на крайнем севере / Е. В. Ершов, А. И. Бабенко // Бюллетень Сибирского отделения Российской Академии медицинских наук. – 2008. – №2. – С. 57–62

5. *Короленко Ц. П.* Психофизиологическая адаптация к экстремальным условиям/ Ц. П. Короленко.– М.: Медицина.– 1978. – 258 с.

6. *Кривощеков С. Г.* Производственные миграции и здоровье человека на Севере / С. Г. Кривощеков, С. В. Охотников. – Москва, Новосибирск. – 2000. – 118 с.

7. *Кривощёков С. Г.* Здоровье человека в условиях вахтового труда на крайнем севере // Социологические исследования. –1994. – № 7. – С. 79-82.

8. *Пучков А. Л.* Организация труда вахтовым методом на нефтедобывающих предприятиях западной Сибири /А. Л. Пучков //Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 296.

9. *Силин А. Н.* Вахта в Тюменском регионе: взгляд в прошлое и будущее /А. Н. Силин //Налоги. Инвестиции. Капитал. – 2010. – № 1.– С. 158 – 166.

10. *Теддер Ю. Р.* Актуальные вопросы физиологии и психологии вахтового труда в Заполярье // Ю. Р. Теддер и др. – Архангельск. – 1996. – 127 с.

11. *Яницкий М. С.* Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики / М. С. Яницкий. – Кемерово: КемГУ. – 1999. – С. 84.

ВЛИЯНИЕ РИГИДНОСТИ НА ПОСТРОЕНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ГИПОТЕЗ

В.П. Фебенчукова, А.В. Герасимов (Бийск; Омск, Россия)

Проблема, которой посвящена наша работа, выступает как поиск определенного общего саморегуляционного фактора, который обеспечивает существование ригидных форм поведения человека. Этот фактор должен быть представлен одновременно и как некоторые особенности деятельности мозга и как особенности усвоения субъектом информации и употребления этой информации в организации поведенческого акта. Такое общее свойство мы назвали общей ригидностью, она может проявляться в особенностях обработки информации, которая возникает непосредственно при реализации поведенческого акта, и определять динамику того явления, которое В.П. Зинченко назвал «живое действие» (Зинченко, 1994). Однако структура поведенческого акта не ограничивается лишь динамикой информационных процессов здесь и сейчас возникающих. Н.А. Бернштейн выделил особую составляющую в структуре самоорганизации поведенческого акта и назвал ее «моделью потребного будущего». В эту модель потребного будущего входят некие представления о необходимых результатах и тех возможных изменениях в жизненной ситуации, которые вероятно появятся, если субъект попытается достичь задуманного (Бернштейн, 1957).

Другими словами в самых различных видах человеческой активности как проявление самопричинности выступает предварительное возникновение некоторых гипотез: двигательных, поведенческих, речевых, мыслительных - функцией которых является ограничение степеней свободы, т.е. организацией субъектом выбора момента и содержания самоосуществления (Бернштейн, 1957).

Следует заметить, что гипотезы предваряют сам поведенческий акт, и определяются не только желаниями субъекта, но и обстоятельствами в которых будет осуществляться поведение. В этом случае исходная гипотеза может существовать как некое предварительное уподобление её содержания базовым характеристикам осуществления этой гипотезы. Об этом писал и В. Франкл, когда полагал что жизненные смыслы не просто появляются у человека, а как бы вычерпываются им из содержания его жизненной ситуации (Франкл, 1990). Гипотезы, предваряющие возникновение поведенческого акта, могут возникать как процесс перебора вариантов, соответствующих ситуации, в которой осуществляется активность человека, но могут быть и результатом его аналитической деятельности. Такое положение дел позволило предположить, что общая ригидность может влиять на характер построения предварительных гипотез в ситуациях, когда гипотетическое решение проблемной ситуации может осуществляться не только как решение, возникающее в процессе перебора вариантов, но и как изменение стратегии выделения основных логических точек проблемы, выставленной на решение.

Для реализации поставленной цели были сформированы две группы испытуемых по 30 человек в каждой. Эти группы составляли подростки 14 лет с выраженной психологической ригидностью и флексибильностью, данный параметр определялся с применением методики «Унификация изображений предметов с переключением» (Залевский, 1993).

После проведения процедур определения степени выраженности данного психологического феномена, испытуемым предлагались мыслительные задачи, которые требовали от них искать ответ либо, перебирая варианты, оценивая их правильность и соотнося с условиями задачи (задача «Мишень»), либо испытуемые должны были строить или находить логические конструкты, которые позволяли бы найти единственно правильное решение (задача «Суахили»).

Поскольку мы предполагали, что ригидность существует как некоторая затрудненность в процессе смены смыслов, то «ригидные» в задаче, которую можно решать лишь перебором возможных результатов или соотнесенностей, будут явно проигрывать «флексибильным» в скорости и результативности таких переборов. Ригидность должна сказаться и в стратегиях такого перебора. Например, в задаче «Мишень» решение проблемы должно было предваряться упорядочением исходного содержания проблемы, т.е. требовало непосредственной организации текущей ситуации, следовательно, можно предположить, что такого рода задача окажется более предпочтительной для «флексибильных» испытуемых, поскольку такая задача решается через учет текущего изменения условий, происходящего в связи с предположением определенного набора пробоин.

Другая задача, предлагаемая испытуемым в процессе эксперимента, была иного характера. Это известная задача «Суахили» (Кулюткин, 1972). Такая задача требовала от испытуемого установить некоторую логику в соотношении элементов, обосновать её и экстраполировать на другие условия. Мы считали, что такой процесс предполагает ситуацию, когда нужен внутренний контур регулирования и задача будет больше соответствовать регуляторным стратегиям, свойственным «ригидным».

Успешность решения предложенных задач «ригидными» и «флексибильными» достоверно не различалась, по-видимому, из-за того, что у испытуемых уже сформировался индивидуальный стиль деятельности и предпочтительные стратегии решения задач (Герасимов, 2003). Но анализ процессуальной стороны решения проблемы испытуемыми с разной выраженностью ригидности-флексибильности позволил выделить некоторые отличия в организации процесса решения проблемы.

Оказалось, что ригидные испытуемые совершали большее количество шагов, ведущих к конечному результату. Особенно это касается задачи «Мишень». В среднем они делали 14,6 шага, а «флексибильные» - 10,1. Различия статистически достоверны при $p < 0,05$.

В процессе анализа организации регуляторных аспектов, свойственных «ригидным», мы предположили, что для них должно быть характерно преобладание внутреннего контура регулирования, основанного на прогнозе, то есть, в конечном итоге, базирующегося на возникновении некоторой когнитивной модели управляемого процесса.

Оказалось, что и в процессе решения ригидными испытуемыми проблемной ситуации прослеживаются, описанные закономерности самоорганизации и, прежде всего, склонность к использованию внутреннего контура регулирования. Эта тенденция проявляется даже при решении задачи «Мишень», которая, в принципе, может быть решена через элементарный перебор вариантов. Однако, мыслительная деятельность «ригидных» и в этом случае определяется выбором некоторого смысла (т.е. гипотезы) и экспансией его на ситуацию целиком или на какую-то её часть. Это проявляется в том, что для «ригидных» характерна некоторая стереотипизация в подборе вариантов результативности стрелков, когда возникшая первоначальная гипотеза переносится с незначительными изменениями на последующий этап поиска решения проблемы.

«Флексибильные» же осуществляют подбор пробоин без особой определенности, и последующий шаг не совсем соотносится с предыдущим, что может быть квалифицировано как отсутствие предварительной гипотезы.

Понятно, что смысловые исходы подбора параметров результативности стрелков при решении задачи «Мишень» у «ригидных» могут быть разными, но выбранная стратегия определяет все попытки решения проблемы полностью. Например, если испытуемый решил, что будет осуществлять подбор от меньшего к большему результату, то такая стратегия сохраниться, по меньшей мере, на протяжении всей текущей попытки.

«Флексибильные» же могут для каждого стрелка избрать свой собственный способ подбора, более того, его смысл может меняться уже в процессе решения задачи.

Статистический анализ экспериментального материала показал, что выделенные закономерности достаточно тесно сопряжены с ригидностью-флексибильностью. Коэффициент ассоциации равен 0,30 и статистически значим при $p < 0,05$.

Таким образом, выделенная на основе анализа закономерность смысловой обработки информации, проявляющаяся в том, что ригидность выражается в большей склонности субъекта к организации решения проблемы на внутреннем контуре регулирования с опорой на прогноз динамических характеристик ситуации, и в мыслительной деятельности проявилась в большей склонности испытуемых к ригидному сохранению выбранных смыслов. Флексибильность испытуемых проявилась в большей зависимости содержания гипотез, направленных на упорядочение исходного материала проблемной ситуации, от текущего содержания ситуации и, следовательно, в большей изменчивости селективных гипотез.

В качестве системообразующей функции существует функция структурирования или в смысловом плане – паттернизация, которая проявляется как процесс приписывания причинно-следственных связей явлениям и свойствам внесистемного пространства. Понятно, что на разных уровнях развития живых систем уровень и содержание такой паттернизации различны и вместе с тем, различны и модели, картины мира, определяющие спектр и содержание существования живого существа. Но есть и общие, совпадающие тенденции. Результат паттернизации, как приписывание смыслов, определяется наличием и содер-

жанием потребности. Именно через соотнесение потребности с ситуацией её удовлетворения возникает смысл как содержательный механизм регулирования поведения, как целесообразность не в смысле соотнесенности поведения сознательно поставленной цели (это свойственно человеку и определяет взаимосвязь смыслов и значений), а в соотнесенности со стремлением к выживанию.

Такое положение дел позволяет предположить влияние ригидности флексибильности, как динамической характеристики на смены смыслов. Для проверки данного предположения использовалась задача «Суахили» потому, что суть её очень хорошо моделирует проблему отражения, выделения или создания субъектом закономерных свойств окружающего мира.

В связи с тем, что в процессе мышления, как это было замечено при анализе решения задачи «Мишень», преобладание внутреннего контура регулирования проявляется в склонности «ригидных» продуцировать общие гипотезы и следовать им, можно было предположить, что такая же регуляторная тенденция проявится и в процессе целенаправленного смыслообразования.

По идее, здесь должны были возникнуть две тенденции: 1) стремление построить как можно более широкую гипотезу; 2) должен проявится стереотип русского языка, как привычная модель речевой активности.

Оказалось, что и в самом деле ригидные испытуемые часто, в начале выделяют какую-то смысловую связку в русском тексте, а затем переносят её на текст суахили. Они модифицируют гипотезы постепенно, сохраняя, частично, прежнюю смысловую нагруженность.

Испытуемые с выраженной флексибильностью по-иному строят процесс решения проблемы. Они смыслы не выделяют, а приписывают, выхватывая элементы по логике, целесообразность которой иногда трудно уловить. Затем, сопоставляя с условиями задачи, меняют, часто кардинально формулировку появившейся смысловой гипотезы.

Выделенные в процессе анализа полученных данных различия в построении смысловых гипотез «флексибильными» и «ригидными», обнаруженные ими при решении задачи «Суахили» достаточно тесно связаны с ригидностью-флексибильностью. Коэффициент ассоциации равен 0,29, и статистически значим при $p < 0,05$.

Таким образом, в мыслительной деятельности ригидность-флексибильность проявляется как различные стратегии смыслообразования или смыслоизменения в их динамических составляющих, то есть выступает как скорость смены смысла гипотез и как разная степень склонности к изменчивости смыслов, что может в определенной степени способствовать повышению ригидности в поведении.

Литература

1. *Бернштейн, Н.А.* Некоторые проблемы регуляции двигательных актов [Текст] / Н.А. Бернштейн // Вопросы психологии, 1957. №.6. – С. 70-91.

2. *Герасимов, В.П.* Индивидуальность в системной парадигме [Текст] / В.П. Герасимов. – Бийск: НИЦ БПГУ им. В.М. Шукшина, 2003. – 367 с.

3. *Зинченко, В.П.* Человек развивающийся. Очерк российской психологии [Текст] / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.

4. *Залевский, Г.В.* Психическая ригидность в норме и патологии [Текст] / Г.В. Залевский. - Томск: ТГУ, 1993. – 272 с.

5. *Кулюткин, Ю.Н.* Мотивация познавательной деятельности [Текст] / Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская - Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. -117 с.

6. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла: сборник [Текст] / В. Франкл. – М.,1990. – 368с.

ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ С ПОМОЩЬЮ ВИРТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

А.В. Фещенко (Томск, Россия)

Использование в обучении социальных сетей может способствовать преодолению информационной, интеллектуальной и эмоциональной дифференциации учащихся, за счет обеспечения их индивидуальных потребностей и предпочтений в темпе и форме обучения, способов самопрезентации и оценивания.

Внеаудиторная коммуникация преподавателя со студентами и студентов друг с другом в социальных сетях расширяет возможности применения в учебном процессе современных образовательных технологий, таких как метод проектов, мозговой штурм и экспертиза.

При этом, метод проектов является базовой образовательной технологией, поддерживающей компетентностно-ориентированный подход в образовании. Этот метод, позволяющий спланировать исследование, конструкторскую разработку, управление с тем, чтобы достичь результата оптимальным способом. Метод проектов по своей дидактической сущности нацелен на формирование способностей, обладая которыми, выпускник школы (вуза), оказывается более приспособленным к жизни, умеющим адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах.

Мозговой штурм – универсальный педагогический метод по свободной выработке множества идей на заданную тему. Метод призван подтолкнуть учащихся, занятых решением проблемы, к выдвижению большего числа идей, стимулирует их творческую активность. Мозговой штурм позволяет научить учащихся: фантазировать, генерировать идеи, смело высказывать свои мысли публично, говорить по одному, слушать других, уважать чужое мнение, критически относится к информации. Метод хорошо демонстрирует, что у одной и той же задачи есть много разных решений и каждое правильно, но только для своих конкретных условий.

Экспертиза, как метод эффективен для развития аналитических способностей, рефлексии. Он широко используется для экспертной оценки действий обучаемых во время педагогических, познавательных, деловых игр; при анализе рефератов, выполнения опытов, решения различных задач, преодоления конфликтных ситуаций. Обучаемые, выступающие в роли экспертов, должны хорошо владеть учебным материалом, знать проблему обсуждения и оценки.

Кроме того взаимодействие участников учебного процесса друг с другом и с учебным материалом вне аудитории с помощью социальных сетей и технологий веб 2.0, позволяет преподавателю реализовывать групповую и индивидуальную формы обучения и организовывать тем самым контролируемую и управляемую самостоятельную работу студентов. Под групповой формой обучения в данном случае мы понимаем такую форму организации деятельности, при которой на базе группы учащихся создаются небольшие рабочие группы (3-5 человек) для совместного выполнения учебного задания.

Применение дополнительных образовательных технологий и форм обучения обеспечивает возможность индивидуального выбора учащимся предпочтительных для него способов обучения.

Благодаря учебной среде, созданной в процессе эксперимента, появилась возможность реализации разных темпов обучения учащихся (медленный, средний, высокий), которые обусловлены различными входящими компетенциями, уровнем мотивации и субъективными внешними обстоятельствами (болезнь, работа, дополнительное образование) студентов.

Таблица 1

Образовательные технологии и формы обучения

	Традиционное очное обучение (аудиторные занятия)	Смешенное обучение с использованием социальных сетей
Образовательные технологии	лекция, лабораторная работа, устный зачет	лекция, лабораторная работа, устный зачет, метод проекты, мозговой штурм, экспертиза
Формы обучения	фронтальная	фронтальная, групповая, индивидуальная

В условиях традиционного очного обучения у преподавателя, ограниченного только часами аудиторных занятий и дополнительных очных консультаций), часто отсутствует возможность уделять больше внимания отстающим студентам и «дозагружать» учащихся обгоняющих одногруппнков.

Таблица 2

Темп обучения

	Традиционное очное обучение (аудиторные занятия)	Смешенное обучение с использованием социальных сетей
Медленный	–	+
Средний	+	+
Высокий	–	+

Так в процессе описываемого эксперимента часть студенческой аудитории проходила обучение в среднем темпе (около 80%), регулярно посещая очные занятия и выполняя все задания в соответствии с учебным планом. Для другой части студенческой аудитории был характерен медленный темп обучения (около 15%). Для этой категории учащихся определенных норм времени для освоения учебного материала, особенно во время аудиторных занятий было не достаточно. Дополнительная учебно-методическая поддержка для этих студентов осуществлялась в виртуальном учебном сообществе (http://vk.com/it_filfak) в формате консультаций. Третья категория учащихся проходила обучение в высоком темпе, выполняла задания быстрее своих одногруппников, успевала закончить освоение учебного материала раньше, освобождались от очных занятий, перераспределяя освободившееся время в пользу решения других задач. «Убегание» вперед для таких студентов оказалось возможным за счет разработки индивидуального учебного плана в рамках изучаемой дисциплины. Созданная учебная среда предлагала достаточное для организации самостоятельной работы студентов учебно-методическое обеспечение (см. табл. 2).

Обеспечение разнообразных форм коммуникации в учебном процессе позволяет каждому субъекту, исходя из его индивидуальных предпочтений, выбирать и использовать эффективный и комфортный способ взаимодействия. В режиме только очных аудиторных занятий возможно «живое» общение преподавателя и учащихся с низкой степенью обратной связи (фронтальная форма, воздействие). Для некоторой же части студенческой аудитории в силу индивидуальных психологических особенностей («цифровые аборигены», Марк Пренски) [1] более удобна и эффективна коммуникация дистанционная (опосредованная) в интерактивном режиме (взаимодействие).

Описываемая среда обучения дополняет очный способ коммуникации дистанционным (через виртуальное учебное сообщество), формирую тем самым третий способ – смешенный.

Таблица 3

Способы коммуникации

	Традиционное очное обучение (аудиторные занятия)	Смешенное обучение с использованием социальных сетей
Только в аудитории (очно)	100%	5%
Дистанционно	–	10%
Смешенный (очно + дистанционно)	–	85%

Интересно, что в ситуации выбора способов коммуникации студенты не готовы отказываться от живого общения полностью, но в тоже время считают удобным и продуктивным учебное взаимодействие в социальной сети. Учащиеся, выбравшие только очное обучение (5%), либо не имели возможности (нет доступа в сеть за пределами университета, отсутствие элементарных навыков работы в Интернет), либо не хотели работать в виртуальной учебной среде (негативное отношение к социальным сетям). 10% учащихся предпочли в основном дистанционную форму обучения мотивируя выбор различными причинами: пропуск занятий из-за болезни или занятости (работа, личные обстоятельства), а также готовность к самостоятельной работе в удобном темпе без существенной учебно-методической поддержки со стороны преподавателя. Большая часть аудитории совмещала очные и дистанционные формы обучения и коммуникации.

К дополнительным условиям позволяющим формировать индивидуальный образовательный профиль обучения в условиях blended learning с использованием социальных сетей можно отнести:

– различные способы представления результатов обучения: публичный (демонстрация своих достижений всем субъектам учебного процесса) и приватный (только преподавателю);

– несколько форм итоговой аттестации: традиционный устный зачет, исследовательский проект, бально-рейтинговая система;

– вариативное учебное содержание дисциплины, которое предполагает задания различного уровня сложности и возможность углубленного изучения отдельных учебных тем (в рамках исследовательских проектных работ).

Таким образом, вариативность различных характеристик учебного процесса, представленных выше, позволяют в рамках представленной методики организации обучения проектировать индивидуальную образовательную траекторию учащегося, учитывающую его психолого-педагогические особенности и познавательные предпочтения.

Таблица 4

Матрица индивидуальных настроек образовательного профиля

Характеристики учебного процесса	Шкала выбора		
Формы обучения	фронтальная	групповая	индивидуальная
Темп обучения	медленный	средний	высокий
Способ коммуникации	очный	дистанционный	смешенный
Способ представления результатов обучения	публично		приватно
Формы итоговой аттестации	Традиционный устный зачет	исследовательский проект	бально-рейтинговая система
Сложность учебных заданий	средний		сложный
Учебное содержание дисциплины	возможность углубленного изучения отдельных учебных тем		

Предлагаемые настройки индивидуального образовательного профиля могут быть реализованы по отдельности с помощью других технологий и методик организации обучения. Комплексная же их реализация в обучении современных студентов, возможна только при условии использования в учебном процессе социальных сервисов Интернет, обеспечивающих двухстороннее субъект-субъектное взаимодействие, содержанием которого является организация, установление и развитие коммуникации в условиях достаточно полного взаимопонимания между субъектами общения, «аборигенами» и «иммигрантами» «цифрового мира».

Кроме того представленный подход проектирования среды обучения и индивидуализации образования во многом соответствует логике и требованиям ФГОС, предлагает актуальные решения задач развития электронного обучения в вузе, внедрения активных форм обучения, сокращения часов аудиторных занятий и увеличения времени самостоятельной работы студентов.

Литература

1. *Фещенко А.В.* Использование виртуальных социальных сетей в образовательном процессе вуза // Открытое и дистанционное образование. Томск, 2010. N 2 (38). С.54-56.

2. *Шрейдер Ю.А.* Информационные процессы и информационная среда // НТИ. Сер. 2. 1976. № 1. С. 3–6.

ОПЫТ АНАЛИЗА МЕДИАПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Е.П. Федорова (Чита, Россия)

Трансформации, происходящие в современном обществе (временные, ценнностные, технологические) позволяют говорить о том, что общество обретает новое качество. Скорость и направление социальных, экономически, политических изменений во многом определяются особенностями медиапространства: оно выступает вектором изменений в обществе(3,5,7,8,9,10).

«Глобальная медиасфера» породила социальные проблемы, связанные с влиянием информации на человека. На этот феномен современного общества указывали в своих работах Д. Бэлл, Э. Тоффлер, У. Масуд (7,9,10,). О последствиях увеличения объемов информации, грозящих возникновением опасных медиавирусов, искажающих восприятие реальности, размышляет Д. Рошкофф (7).

Авторы исследований проблемы влияния СМИ на человека в современном мире традиционно отмечают все возрастающую роль массовых коммуникаций (Г. Почепцов, В.М. Березин, И.П. Кужелева-Саган и др.),они характеризуют это влияние, как «развернутое, повсеместное и постоянное вторжение» в повседневную жизнь человека (А. Ситников, М. Гундарин, С. 198) (3,5,7).

Современное общество «все больше зависит от информационных потоков, тем самым возникают новые типы зависимостей, новые типы возможностей влияния на большие объемы аудитории» (Г. Почепцов, С.9).Другую точку зрения высказывает американский эксперт в области связей с общественностью Д. Моррис, который утверждает, что современные СМИ утрачивают свое влияние: «люди сейчас с большим подозрением относятся к СМИ, они все чаще распознают попытки манипулировать своим сознанием». (Моррис Д.,С.102). В тоже время автор подчеркивает, что с увеличением числа пользователей Интернетом, возрастает рост влияния этого именно этого канала получения информации на человека (Д.Моррис , С.220-221).

Описывая «постнеклассическую» модель PR, в основание которой положены идеи трасспективного подхода В.Е.Клочко, И.П.Кужелева- Саган рассматривает «коммуниканта» как самоорганизующуюся и саморазвивающуюся «систему», чьи коммуникативные реакции могут в любой момент изменить заданные коммуникаторами векторы коммуникации, указывая на роль фактора случайности (В.Е. Клочко, 2006; И.П. Кужелева-Саган, С. 400). В тоже время автор современной модели пиарологии полагает, что человек, живущий в обществе и самоопределяющийся (саморазвивающийся) через общественное бытие, через акты взаимодействия с другими людьми, через коммуникацию, общение с группой, объединением людей может самореализовать себя (1,2). Очевидной становиться роль управления информационным обменом, когда человек посредством избирательного взаимодействия со средой приходит к «конструированию» и далее - изменению этой среды (1;2;3,С.401).

Медиапространство региона является открытой системой отношений (производителей и потребителей) информации, оно принимает форму социальных, экономических и политических процессов, характерных для данной территории (6,8).

На основании экспертных оценок специалистов, выделены характерные черты медиапространства: коммерциализация СМИ, противоречивость в содержании информации, неравномерность распространения информации (по каналам), неравномерность охвата аудитории и другие. Согласимся с мнением авторов в том, что в российском медиапространстве доминирует прагматическая ориентация, возрастает «примитивизация» информационного потока, когда телевидение все больше превращается в доступное средство развлечения, а источниками информации (новостной), все больше становятся интернет-СМИ (6,8).

Возрастание числа пользователей Интернет-СМИ - тенденция, отмеченная авторами ряда медиаисследований (3,6). Увеличение взаимодействия людей в интернет-пространстве определяется как «демассификация масс-медиа» (А.Ситников, М.Гундарин). Все больше коммуникации переносится в пространство интернет, где «потребитель информации» (человек) побуждает, мотивирует «поставщика» и «производителя» (например, конкретное Интернет-СМИ) подстраиваться «под потребителя», побуждает его отвечать на индивидуальные запросы.

Отмечаются и характерные черты Интернет-СМИ (6,8). Приведем лишь некоторые из них.

Тексты, размещаемые на Интернет-порталах, имеют свои особенности (к ним предъявляются требования, связанные со спецификой самого медиа-канала). Сообщения направленны на максимально широкую аудиторию (например, у любого печатного издания - свой круг читателей). Поскольку Интернет-СМИ представляет собой единую глобальную информационно-коммуникативную систему, это позволяет предложить пользователю (читателю) не одну точку зрения, а целый спектр взглядов. При таких условиях создателям новостных лент на Интернет- порталах приходится прилагать большие усилия, чтобы убедить читателя в своей точке зрения и «подать» новость наиболее интересно и выигрышно.

Другой отличительной особенностью медиапространства является изменение характера получения информации на более «активный»: у потребителей информации появилась возможность самостоятельно формировать информационный контент из тех источников, которые вызывают у него наибольшее доверие. «Образ» события (политического или др.) - уже теперь не просто созданная и предложенная человеку информация (интерпретация) происходящего, где роль СМИ сводится к тому, чтобы сформировать определенное отношение к факту. Мы наблюдаем трансформацию традиционной модели взаимодействия человека и СМИ: «пользователь» выступает «активным» потребителем: он не просто интерпретатор, но и активный «создатель» новости.

Приведем некоторые результаты мониторинга* региональных СМИ (за период с апреля по март 2013 года), который показывает: на долю телевизионных каналов и печатных изданий (газетах) приходится половина распространяемой новостной информации в региональных СМИ, а вторая половина - на Интернет-СМИ (см. табл. 1).

Приведенные данные иллюстрируют тенденцию, характерную для современного медиапространства - его «неравномерность».

Таблица 1

Динамика распространения новостной информации в разрезе информационных каналов, в СМИ, %

Период проведения мониторинга, 2013 г.	ТВ-каналы	Региональные печатные СМИ	Информационные агентства (Интернет-СМИ)
Апрель	20,6	24,4	55,0
Май	25,4	20,5	54,1
Июнь	19,1	18,5	62,4
Июль	19,2	27,7	53,1
Август	21,6	23,0	55,4

* В мониторинге представлен анализ новостной информации о деятельности органов власти, губернаторе и правительстве региона.

Анализ распространения информации по показателю «упоминаемость» субъекта анализа в СМИ, также позволяет констатировать доминирование распространения информации в Интернет-СМИ (см. табл. 2, 3)

Таблица 2

Упоминание субъектов анализа (в федеральных СМИ, СМИ Сибирского федерального округа)

Субъект анализа	ТВ-каналы	Печатные СМИ	Интернет-СМИ
1.Губернатор	5	17	155
2.Правительство (региона)		4	23
3.Законодательное собрание		1	6

Характерной чертой медиапространства региона (см. табл. 3), является доминирование распространения новостной информации в интернет-СМИ .

Как отмечается в ряде работ, в коммуникацию в Интернет - СМИ включены чаще социально- активные группы людей (6,8). Можно полагать, что город (краевой центр) является исходной точкой информационного общества, его «опорным пунктом». Мы наблюдаем процесс «включения» малых городов и поселков в информационное пространство региона. Очевидно, Интернет-СМИ создавая «образ» события у наиболее активной части населения, проживающей скорее в городе, нежели чем в сельских поселениях как показывают наши исследования, проведенные в 2011-2012гг. (в городе преобладает число интернет-пользователей) (11).

Таблица 3

Упоминание субъектов анализа в региональных СМИ

Субъект анализа	ТВ-каналы	Печатные СМИ	Интернет-СМИ
1.Губернатор	34	5	158
2.Правительство (региона)	10	3	54
3.Законодательное собрание	8	2	51

* приведены данные мониторинга СМИ по разделу « Новости» (за период 05.2013-08.2013).

Изучение особенностей медиапространство региона позволяет сделать выводы:

1) медиапространство региона не в полной мере доступно «прямому» наблюдению, технологиям мониторинга СМИ и требуют специально организованного экспериментального исследования. Мы полагаем, что и на уровне разового (точечного) экспресс - исследования достаточно сложно диагностировать состояние медиапространства, тем более определить его сущностные характеристики.

2) для медиапространства региона характерной чертой является «неравенство и ассиметрия»: наблюдаются различия в охвате (телевизионным вещанием) края, доступности (Интернет-СМИ) в разных районах края, географии распространения (печатных изданий - газет). Данная особенность медиапространства является фактором, определяющим образ мира человека, проживающего в районе и погруженного в определенное «информационное поле».

Осмысление особенностей медиапространства региона (в психологическом контексте) позволяет полагать: сегодня «потребитель» информации моделирует собственные «информационное поле». Его основанием являются «ценностно-смысловые» доминанты: человек создает (для себя) «информационное пространство», которое соответствует его внутреннему миру – потребностям, ценностям, установкам, убеждениям, интересам. Такая возможность существует благодаря современным интернет - коммуникациям.

Литература

1. *Клочко В.Е.* Методология PR-коммуникации: постнеклассическая трансспектива // PR-универсум 2006:вторая Всеросс. Научн.-практ. Конф. – Томск,2006. – С.52-57.

2. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск.: Издательство ТГУ,2005. – 174с.

3. *Кужелева-Саган И.П.* Научное знание о связях с общественностью: философский анализ.- М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ»,2011. - 464с.

4. *Моррис Дик.* Миф о возможности манипулировать средствами массовой информации. // Дик М. Новый государь. Новая версия Макиавелли для двадцать первого века. Пер. с англ. - Группа компаний « Никколо М», 2003.- 224с. – С.101-110.

5. *Почепцов Г.П.* Психологические войны . - М: «Рефл-бук».К.:»Ваклер»-2000.- 528с.

6. *PR* сегодня: новые подходы, исследования, международная практика/пер. с англ. - М.: Консалтинговая группа «ИМИДЖ-Контакт»; ИНФРА-М,2002.- 493с.

7. *Рашкофф Д.* Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание / Пер. с англ. Д. Борисова. – М.: Культура, 2003. – 386 с. 139.

8. *Ситников А., Гундарин М.* Победа без победителей. Очерки теории прагматических коммуникаций. – М.: «Имидж-контакт» ,2003. – 256с.

9. *Смелзер Н.* Поселенческие общности и жизнь в больших городах. http://scepsis.ru/library/id_590.html

10. *Тоффлер Э.* Третья волна: Пер. с англ. – М.: АСТ, 2002- 776с.

11. *Федорова Е.П.* Социально-психологический аспект феномена политического самоопределения // Сибирский психологический журнал. - № 47. – 2013. – С.75-85.

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.А. Циринг (Челябинск, Россия)

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и образования Российской Федерации в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (ГК № 14.740.11.1119)

Система высшего образования в России, сталкиваясь с необходимостью решения целого комплекса актуальных социально-экономических задач, заводящих её порой в тупиковые ситуации, оказалась в глубоком системном кризисе, который наиболее остро выразился в кадровой ситуации в высшей школе. Закрепление молодых специалистов в сфере науки и образования обусловлено многими факторами, при этом важную роль играют личностные особенности молодых ученых, уровень их притязаний и мотивации, умение преодолевать трудности на профессиональном пути. Необходимо определить, какие именно психологические особенности позволяют учёному и преподавателю достичь профессиональных успехов в своей деятельности.

Определение личностных предпосылок, детерминирующих успешность профессиональной научно-педагогической деятельности, играет особую роль для её реализации. Одним из конструктов, адекватно отражающих способность личности к успешному осуществлению профессиональной научно-педагогической деятельности является самостоятельность, которая традиционно рассматривается как одна из самых ключевых характеристик субъекта. В контексте концепции личностной беспомощности (Д. А. Циринг) самостоятельность рассматривается как феномен, противоположный личностной беспомощности, обеспечивающий способность человека эффективно справляться с самыми разными задачами, возникающими в его деятельности. Как показывают результаты проведённых в рамках указанной концепции исследований (Д. А. Циринг, Е. В. Веденеева, Е. В. Забелина, Е. А. Евстафеева, Ю. В. Яковлева), самостоятельность проявляется в поведении и деятельности человека, в том числе более эффективных стратегиях и успешности деятельности, а также в благополучных взаимоотношениях с другими людьми. Проводимые нами исследования направлены на то, чтобы выявить те составляющие самостоятельности как сложной, комплексной характеристики субъекта, от которых существенным образом зависит успешность профессиональной научно-педагогической деятельности.

Автор настоящей статьи определяет самостоятельность как целостное качество, включающее в себя единство специфических личностных особенностей, составляющих её эмоциональный, мотивационный, когнитивный и волевой компоненты, определяющее высокую способность субъекта преобразовывать действительность и собственную жизнедеятельность. В концепции личностной беспомощности самостоятельность изучается в рамках одного континуума с личностной беспомощностью, данные качества субъекта соотносятся на континууме с разными уровнями субъектности: если самостоятельность соотносится с высоким уровнем субъектности, то личностная беспомощность – с низким. Между этими противоположными характеристиками возможны различные варианты выраженности субъектности. Под субъектностью мы понимаем определенный способ самоорганизации, способность человека управлять своей деятельностью, преодолевать трудности, быть творцом своего жизненного пути.

Самостоятельность как системообразующее качество рассматривается нами в рамках субъектного подхода, что позволяет обогатить понимание феномена. Данный подход позволяет изучить поведение, деятельность и сознание субъекта с самостоятельностью как опосредованное его особым внутренним миром, специфической организацией его психических особенностей, обусловливающий выбор различных вариантов поведения, проявления активности, которые, в свою очередь, находят отражение в деятельности, определяя ее успешность. Данная трактовка обращает нас как к «внутренним условиям», которые опосредуют успешность деятельности субъекта, так и самой деятельности, в которой проявляются психические характеристики. Согласно А. В. Брушлинскому, «любое психическое свойство, формируясь в ходе предшествующей деятельности, затем при определенных условиях влияет на последующую деятельность субъекта и развивается в ней». Самостоятельность, сформировавшаяся под влиянием внеш-

них и внутренних факторов, обусловливает особенности деятельности субъекта, в частности, ее успешность. Самостоятельность, являясь комплексной характеристикой личности, и выступая как внутреннее условие, опосредует влияние внешних условий, делает возможным активное преобразование ситуации субъектом, то есть определяет высокий уровень субъектности, тогда как личностная беспомощность при воздействии неконтролируемых жизненных событий порождает возникновение дефицитов выученной беспомощности, то есть характеризует низкий уровень субъектности.

Обращаясь к философским категориям бытия и мира, С. Л. Рубинштейн трактует мир как «бытие, преобразованное человеком и вбирающее в себя человека и всю совокупность отношений, с ним связанных». Другими словами, мир – это бытие, которое изменяется активностью субъекта. Субъект, характеризующийся самостоятельностью, использует широкий диапазон активности, имеет расширенные границы взаимодействия с миром в силу особенности этой характеристики.

Нами построена модель влияния комплекса личностных особенностей, составляющих самостоятельность как системообразующего качества субъекта (в рамках концепции личностной беспомощности) на успешность профессиональной деятельности научно-педагогических кадров. Самостоятельность представлена мотивационным, волевым, когнитивным и эмоциональным компонентами, которые имеют значимые взаимосвязи в структуре данной комплексной характеристики личности. В соответствии с моделью, предложенной в рамках субъектного подхода, внешние условия, то есть условия профессиональной деятельности (включая цели и задачи деятельности, её объект, систему прав и обязанностей, социальные условия, систему взаимоотношений с руководителем и коллегами, корпоративную культуру организации) действуют на субъекта, преломляясь через его внутренние условия, представленные специфическими особенностями мотивационной, эмоциональной, волевой и когнитивной сфер личности, составляющими в своём единстве такое системное качество субъекта, как самостоятельность. Личностные особенности, взаимодействуя и образуя самостоятельность, проявляются в особенностях выполнения профессиональной научно-педагогической деятельности (включая выполнение всех компонентов деятельности), которые обусловливают в результате успешность научно-педагогической деятельности.

Такая модель влияния комплекса личностных особенностей, составляющих самостоятельность как системообразующее качество субъекта на успешность профессиональной деятельности научно-педагогических кадров позволяет изучить самостоятельность как внутренние условия, через которые преломляются воздействующие на субъекта условия выполнения профессиональной научно-педагогической деятельности, и проявляющееся в таких особенностях выполнения субъектом профессиональной деятельности, которые определяют её объективную и субъективную успешность. Наличие самостоятельности у научно-педагогического работника обусловливает внешние (объективные) показатели результативности выполнения профессиональных задач, которые выражаются, например, в количестве публикаций (монографий, учебников, учебных пособий, научных статей), в том числе в высокорейтинговых журналах, в индексе цитирования, в количестве и уровне конференций, в которых принято участие, в наличии собственного научного направления, руководстве и участии в финансируемых научных исследованиях, в количестве защитившихся под руководством данного сотрудника докторов и кандидатов наук и т. п. (субъективные показатели требуют отдельного описания и в данной статье не рассматриваются). Для оценки успешности педагогической составляющей данной профессиональной деятельности могут быть использованы оценки со стороны студентов, коллег и непосредственных руководителей (заведующих кафедрами, научных руководителей и др.). Так, оцениванию могут подлежать следующие компоненты научно-педагогической деятельности: гностический, проектировочно-конструктивный, коммуникативный, информационно-обучающий, организационный. Соответствие таким критериям успешности деятельности позволяет научно-педагогическим работникам реализовать своё предназначение в подготовке будущих специалистов к самостоятельной и успешной профессиональной деятельности и в развитии фундаментальной и прикладной науки с целью повышения научного потенциала современного общества.

Предназначение профессиональной деятельности научно-педагогического работника состоит как в осуществлении научных исследований, позволяющих развивать фундаментальную и прикладную науку с целью повышения научного потенциала современного общества, так и в подготовке будущих специалистов к самостоятельной и эффективной профессиональной деятельности, формировании личности будущего профессионала, способной к саморазвитию, самосовершенствованию, реализации своего потенциала в современных условиях. Успешность профессиональной научно-педагогической деятельности

определяется не только условиями её реализации, но и во многом «внутренними условиями» субъекта, то есть такой организацией личности и такими особенностями мотивационной, эмоциональной, волевой и когнитивной сфер личности, которые взаимодействуя образуют такое системообразующее качество субъекта, как самостоятельность, обеспечивающую эффективное выполнение профессиональных задач.

Литература

1. *Бозаджиев, В. Л.* Профессиографический анализ деятельности молодых научно-педагогических работников [Текст] / В. Л. Бозаджиев // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2; URL: www.science-education.ru/102-5836.

2. *Забелина, Е. В.* Взаимосвязь особенностей мотивационно-ценностной сферы и удовлетворенности работой у аспирантов с различной степенью успешности научно-педагогической деятельности [Текст] / Е. В. Забелина, Д. А. Циринг, М. В. Овчинников, И. В. Пономарева // Психологические исследования. Т. 5, № 25. С. 8. http://psystudy.ru

3. *Овчинников, М. В.* Теоретическая модель мотивационно-ценностной сферы молодых научно-педагогических работников [Текст] / М. В. Овчинников, Д. А. Циринг, С. А. Репин, Е. В. Забелина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Образование. Педагогические науки, 2011, 13 (24), 45-50.

4. *Циринг, Д. А.* Психология личностной беспомощности [Текст] : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.01 / Д. А. Циринг. – Томск, 2010. – 456 с.

5. *Циринг, Д. А.* Психодиагностика личностной беспомощности: проблемы и методы [Текст] / Д. А. Циринг, Е. А. Евстафеева // Сибирский психологический журнал. – 2011. - № 41. – С. 111-120.

6. *Циринг, Д. А.* Влияние самостоятельности на успешность научно-педагогической деятельности (субъектно-деятельностный подход) [Текст] / Д. А. Циринг, Ю. В. Яковлева, М. О. Крылова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5; URL: www.science-education.ru/105-7032.

7. *Яковлева, Ю. В.* Психологическое содержание, структура и особенности самостоятельности [Текст] : дис. … канд психол. наук : 19.00.01 / Ю. В. Яковлева. – Челябинск, 2011. – 194 с.

КРЕАТИВНЫЕ СОСТОЯНИЯ СОЗНАНИЯ: ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПОНЯТИЙ И РЕАЛИЙ

Я.Б. Частоколенко, К.О. Котикова (Томск, Россия)

Проблема креативности и креативных состояний сознания, являясь классической и междисциплинарной, с богатой историей, в настоящее время характеризуется чрезвычайно пестрой и разномасштабной феноменологией.

Современная кардинальная смена научной парадигмы, глубины и масштаба видения психологической проблемы креативных состояний сознания и актуализации креативных возможностей происходит в русле холодинамического подхода, экзистенциальной и трансперсональной психологии, которые начали пересмотр основ психологических исследований и практик в направлении поиска идей, адекватных самому бытию. В настоящее время формируется новое понимание духовно-душевно-соматической интеграции человека в мире на основе синтеза идей математики (фракталы Б. Мандельброта), физики (имплицитный порядок и «холодинамика» Д. Бома), биологии (логика «живых метафор» Г. Бейтсона), медицины («медитативная биодинамика» К. Саймптона), трансперсональной холистической психологии, психотерапии (К.Г Юнг, У. Джеймс, Р. Штайнер, Р. Ассаджиоли, Ч.Тарт, К. Уилберг, С. Гроф, В. Налимов).

Говоря о креативности и творчестве, стоит обратить внимание на различия, лежащие в самом основании этих понятий, иными словами – обратиться к их онтологическому базису.

В современной философии появилось направление, связанное с философским рассмотрением проблематики творчества. Это – креативная онтология (Субетто, 1992). Однако, в русле этого направления смешиваются такие важные понятия, как бытие и жизнь и далее, идет смешение понятий «креативная онтология» и «онтология творчества», которые часто употребляются как синонимы. Мы предлагаем следующий подход к разведению этих понятий. К категории бытия мы относим понятие творчества, а к категории жизни – понятие креативности. Почему? Креативность является творческим потенциалом, присущим живому, в то время как творчество может рассматриваться как свойство, пронизывающее все бытие в целом. Следовательно, мы будем понимать креативность как потенциал творчества, готовность к принятию и созданию принципиально новых идей, как способность к творчеству и творческую направленность, а непосредственно творчество – как процесс и результат актуализации креативности. И еще отметим, что креативность является свойством живого. Отсюда следует разведение понятий онтологии творчества и креативной онтологии – онтологии творчества свойственна бо̲льшая фундаментальность, а креативную онтологию можно назвать важнейшей составляющей онтологии творчества. Креативная онтология позволяет глубже осмыслить категорию творчества, которая становится фундаментальной категорией жизни.

Разводя понятия онтологии творчества и креативной онтологии, мы предлагаем следующий взгляд на место и роль творчества:

В онтологии творчества под основой бытия понимается творчество в самом широком смысле, творчество пронизывает все сферы бытия, в том числе бытия человеческого.

В креативной онтологии под основой бытия понимается творчество, присущее именно жизни.

И в креативной онтологии, и в онтологии творчества творчество выступает в первую очередь как бессубъектное творчество жизни и бытия.

Креативные состояния сознания (далее – КСС) можно рассматривать как прикосновение к бессубъектному творчеству, вхождение в него. Наше понимание природы КСС мы выводим из представлений об измененных состояниях сознания (далее - ИСС).

Исследователи ИСС утверждают, что человек использует ИСС с целью получить новое знание или опыт, выразить психическое напряжение или освободиться от конфликта, не подвергая опасности себя или других, и функционировать в социуме более адекватно и конструктивно. Достижение ИСС, как и их последствия обычно малопредсказуемы и даже опасны для человека. Но в то же время, их результаты часто приносят ощутимую пользу. Открывая свой разум чистому потоку образов, воспоминаний, новых идей, человек достигает понимания, видит суть проблемы и пути ее разрешения.

Мы полагаем, что существует класс креативных состояний сознания, которые входят в спектр ИСС. Они резко отличается от психоделических или гипнотических состояний, являются более управляемыми и безопасными; кроме того, содержат в себе существенный психологический потенциал.

Индикатором того диапазона ИСС, которые мы обозначили как КСС, можно считать стресс-трансформацию, как фактор творческой коммуникации, связанный с личностным ростом.

Стресс мы рассматриваем исходя из представлений о его первичной, жизненной функции мобилизации возможностей в направлении активной переадаптации, а в уникальном внутреннем мире человека – как трансформацию его личностных смыслов в соответствии с воспринятыми изменениями. Для нас важны исходные идеи Г. Селье, которому удалось продемонстрировать целостное видение специфики стресса как жизненно значимого, ориентированного на эффективное переживания изменений. Таким образом, успешная, полноценная жизнь – это жизнь в позитивном, полезном эустрессе. (Селье, 1997)

В потребности мобилизации на обновление психологи усматривают тенденцию на самоактуализацию и саморазвитие (Г. Олпорт; А. Маслоу), трансцендирование и самотрансценденцию (К.Г. Юнг, В. Франкл), риск, интеллектуальную инициативу, креативность включая «сверхнормативную» креативность и активность (Р.С. Немов, В.А. Петровский, Д.Б. Богоявленская). В. И. Кабрин в разнообразнейшей феноменологии эустресса выделяет универсальный вектор: «Актуализация – Любопытство». Существенно, что у человека психологический ряд: любопытство – удивление – опасение – тревога – испуг – страх, весьма проницаем, подвижен и, часто, слабо дифференцирован. Поэтому остается актуальной проблема защиты от дистресса, которая эффективнее всего решается позитивной «Транс-формацией» энергии стресса. В основе транса (как и стресса) лежит глубинная естественная жизненная способность (и потребность) в расширении, раскрытии границ восприимчивости (эмпатия, импритинг) и переживаний (экстаз, инсайт, катарсис). (В.И. Кабрин, 2005).

Если мы возьмем нормальный (не патологический) диапазон стресса и транса, то мы увидим, что они образуют гармоничный ТК-фактор, в котором К-стресс «отвечает» за личностный рост, а К-транс «отвечает» за сохранность личностной определенности в ситуации расширяющихся «горизонтов». ТК-фактор реализует новый смыслообразующий синтез во внутреннем и трансперсональном пространстве личности. Он представляет собой цикл «Стресс-Транс-формации» (Кабрин, 2005).

КСС принципиально отличаются от творческих. Креативность – это личностное свойство, творчество – процесс и результат, в котором (и через который) креативность «являет себя миру». Естественно, для творческого процесса необходимы определенные условия и определенное творческое состояние. Одним из главных критериев наличия творческого состояния мы, вслед за Р. Мэйем и В.И. Кабриным полагаем феномен Встречи. Встречей может быть идея, внутренний образ. В свете нашей идеи о креативных состояниях сознания, центральным звеном Встречи мы полагаем коммуникацию сознание-бессознательное.

Множество определений креативности отражают сложность и неоднозначность феномена. Мы обращаем особое внимание на те аспекты креативности, которые связаны со своеобразным «диалогом» сознания и бессознательного. Эта традиция берет начало в работах К.Г. Юнга, утверждавшего принципиальную возможность организации подобного диалога. Продолжение и развитие этих идей мы находим в определении креативности Смита и Карлссона как способности принимать материал из подсознания в сознание. Ролло Мэй определяет бессознательное как возможности осознания или возможности действий, которые личность не реализует или не может реализовать. Этот потенциал он считает источником того, что можно назвать «свободным творчеством». (Мэй, 2001).

А.Л. Галин утверждал, что перевод информации из подсознания в сознание является важнейшим, «высшим» моментом в творчестве. Он выделил десять стадий творчества, а затем предложил иерархию состояний, наблюдающихся в процессе творчества. Полноценное прохождение этих стадий предполагает переходы из состояния наблюдателя в состояние мыслителя, а также умение находиться в некотором «среднем» состоянии, соединяющем свободу переживаний и их осознания. (Галин, 2001)

С. Гроф говорил о том, что Вселенная, жизнь и сознание не могли развиться без участия высшего творческого разума. И здесь главную роль сыграл высший космический принцип или творческий принцип. Автор отвечает на вопрос, какие именно переживания выражают ощущение встречи с высшим вселенским принципом, а так же находит упоминания о таких состояниях сознания, которые воспринимались как достижение предельных рубежей человеческого духа. Эти состояния он обозначает как встреча с

Абсолютным Сознанием или отождествление с ним, и отождествление с Космической Пустотой и Ничто, Небытием, которые описаны в мистической литературе. (Гроф,1997.)

Проблема безопасного доступа к мощным ресурсам креативности как источника личностного развития особенно актуально в молодом возрасте – возрасте социальных и духовных экспериментов, стремления к успеху и достижениям. Наблюдаемые в среде творческой молодежи практики спонтанного и свободного творчества (на материале наших исследований представителей творческих молодежных субкультур) убеждают в том, что именно в молодом возрасте можно решить проблему, на которой заострял особое внимание А. Маслоу. Он отметил, что креативные возможности, не будучи востребованными, ослабляются вплоть до полного исчезновения. (Маслоу, 1999). Для того, чтобы этого не произошло, чрезвычайно важно заложить в молодом возрасте «алгоритмы» работы с собственной креативностью.

С нашей точки зрения, наиважнейшим «алгоритмом» является организация управляемого «диалога» сознания и бессознательного с целью достижения КСС, которые, в отличие от широкого спектра ИСС:

а) являются безопасными

б) направлены не только (и не столько) на специфику мышления, сколько на личностное развитие

в) актуализируют не только имеющиеся креативные возможности, но и «работают» с потенциальными возможностями, расширяя их диапазон.

В наших исследованиях представителей молодежных субкультур креативного типа мы наблюдаем живое, спонтанное преодоление классической дихотомии «сознание-бессознательное». Для изучаемых субкультур свойственна не только организация творческого «диалога» сознания и бессознательного, а также трансформация измененных состояний сознания в креативные и творческие. Это происходит в рамках специфических творческих практик трансперсонального плана, например: творческая визуализация, диалог сознания и бессознательного в художественно-эстетическом контексте и т.п. (Частоколенко, 2011).

Интересно, что наши респонденты по своим основным характеристикам (высокий творческий потенциал, способность действовать в ситуациях неопределенности, готовность принять ответственность за свою судьбу и самостоятельно конструировать новые жизненные отношения), отвечают насущным потребностям современного Российского общества, стремящегося формировать творческую инновационную личность. Однако эти высоко креативные люди предпочитают оставаться в субкультурной среде и не проявлять «внешнюю» социальную активность. Проведенный нами анализ позволяет понять особенности творческой среды ролевых игр, которые являются привлекательными для креативной молодежи и моделировать соответствующие условия в специально организованных психолого-педагогических практиках. (Частоколенко, Котикова, 2013).

Мы надеемся, что в дальнейшем, результаты наших исследований смогут быть использованы в целях решения проблемы привлечения талантливой молодежи к более активному участию в социуме и для оптимизации методов работы с креативностью, творчеством и потенциалом достижений в психолого-педагогических практиках.

Литература

1. *Галин А.Л.* Психологические особенности творческого поведения – Новосибирск: Редакционно-издательский центр НГУ, 2001 [Электронный ресурс]. – URL http://www.koob.ru

2. *Гроф С.* Космическая игра — М.: Изд-во АСТ, 1997. — 256 с.

3. *Кабрин В.И.* Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования – М.: Смысл, 2005. – 248 с.

4. *Маслоу А.Г.* Новые рубежи человеческой природы. / Пер. с англ. Под общ. ред. Балла Г.А. и др. - М.: Смысл, 1999. - 424 с.

5. *Мэй Р.* Мужество творить: Очерк психологии творчества— Львов: Инициатива; М.: Институт общегуманитарных исследований, - 2001. — 128 с.

6. С*елье Г.* Стресс без дистресса. - М.: Прогресс, 1979. – 124 с.

7. *Субетто А.И.* Этюды креативной онтологии. Творчество, жизнь, здоровье и гармония. – М., «Логос» 1992. – 202 с.

8. *Частоколенко Я. Б.* Особенности коммуникативного мира молодежи, участвующей в полигонных ролевых играх // Психология обучения. – 2011. - № 6. – С. 79 – 97.

9. *Частоколенко Я.Б., Котикова К.О.* Специфика актуализации потенциала достижений личности в творческих молодежных субкультурах // Вестн. Том. гос. ун-та. 2013. № 374. С. 163–170.

РЕКОНСТРУКЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ УЧАСТНИКОВ ИГРОВЫХ ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВ

А.А. Чечёткин (Томск, Россия)

Актуальность проведенного нами исследования определяется возникновением новой социальной реальности, в рамках которой игровая деятельность становится все более заметной составляющей частью жизни взрослых людей, часто предпочитающих игру другим видам деятельности настолько, что граница между игрой и реальной жизнью становится трудноразличимой. Эта проблема вызвана не только развитием информационных технологий, предоставивших новые формы реализации игры, но и той особой ролью, которую она играет в жизни человека. Можно полагать, что необходимость игры не исчерпывается в те возрастные рамки, которые традиционно считались приемлемыми в культуре, ориентированной на выживание человека во враждебной ему среде. Возможно, игра является источником необходимых взрослому человеку психологических новообразований, приобретение которых в трудовой деятельности или общении сопряжено с повышенным риском, высокими затратами времени, а то и травмирующими человека потерями.

Целью нашего исследования стало исследование психологических новообразований приобретаемых взрослыми людьми в процессе игровой деятельности, опосредованной новыми информационными технологиями.

Глобальные масштабы вовлечения взрослых людей в игровую деятельность, определяются возможностью овладения в процессе игры психологическими новообразованиями – гипотеза нашего исследования.

Теоретико-методологическая основа исследования представлена: культурно-историческим подходом Л.С. Выготского, деятельностным подходом А.Н. Леонтьева и концепцией «Функционального органа» А.А. Ухтомского.

Под термином функциональный орган мы понимаем новую анатомо-физиологическую структуру, включающую в себя как части тела, так и отделы центральной нервной системы, работающую как единое целое и обеспечивающую проявление умений и навыков человека, которые входят в состав формирующихся высших способностей человека [7].

Наше исследование проходило в два этапа.

На первом этапе исследования нами был предпринят непосредственный анализ продуктов деятельности внутри игровых форумов более 700 человек, представляющих игровое сообщество, насчитывающее около 60000000 участников.

Наиболее адекватным методом анализа больших объемов малоструктурированных данных, предоставляемыми игровыми платформами, является герменевтический анализ, основной единицей которого в нашем исследовании стал гипотетический вопрос, на который отвечает игрок не зависимо от того, какие проблемы он решает. Наиболее общая форма этого вопроса – «зачем я играю?». Этот вопрос может задаваться самим игроком, или его окружением. Уточнение этого вопроса, проводимое через призму высказываний более 700 участников сетевой игры, дает спектр его конкретных реализаций, которые в данном исследовании насчитывают 24 элемента.

Результатами этого этапа стала категоризация набора из 24 конкретизированных вопросов, которая позволила получить следующие шесть факторов, характеризуемых нами как «герменевтические»: «Побудительные мотивы», «Психологические причины игровой деятельности», «Субъективное отношение к игровой деятельности», «Готовность прекратить игровую деятельность», «Фактор времени», «Психологические новообразования».

На втором этапе исследования набор из этих 24 вопросов стал основанием для авторского опросника и на выборке из 48 человек, представляющих 16 регионов Российской Федерации, проведено анкетирование, использовавшееся для валидизации результатов анализа письменной речи участников сетевых игровых форумов.

Для итогового обобщения результатов, полученных при помощи опросника, использовался метод факторного анализа: под фактором понималась – тенденция, которую можно оценить по тому, что общего

между вопросами, которые попали в этот фактор. Каждый фактор оценивался с точки зрения объясняемой им дисперсии. Под дисперсией в данном случае подразумевался объем индивидуальных различий между респондентами, который может быть объяснен при помощи фактора.

Фактор 1 получил интерпретацию как собственно «Психологические новообразования» (Дисперсия 38,96%). Этот фактор объединил следующие герменевтические факторы: «Фактор времени», «Психологические новообразования», а также «Готовность прекратить игровую деятельность». Наиболее полно представлены здесь вопросы, наиболее полно конкретизирующие представления испытуемых об тех способностях, которые он приобрели в процессе игры. Уровень факторной нагрузки этих вопросов в данном факторе превышает значение 0,8. Почти также высоко проявились вопросы из герменевтического фактора «Время». Способность решать вопросы, связанные с управлением собственным временем очень близка к явно выраженным приобретениям ментального плана, которые объективируются участниками игры, поэтому можно считать, что эти вопросы также косвенно могут быть обобщены с точки зрения психологических новообразований. На уровне герменевтического анализа мы что предполагали, что фактор времени относится к новообразованиям, но факторный анализ в данном случае позволяет интерпретировать время как особое психологическое новообразование. Можно сказать, что представление о времени у игроков изменяются под влиянием игровой деятельности, механизм этого изменения порождается в процессе игры. Именно этот механизм, или механизмы являются искомыми психологическими новообразованиями. Мы не объективируем их в полной мере, но регистрируем как своеобразные маркеры.

Герменевтический фактор «Готовность прекратить игровую деятельность» подтверждает приобретение игроком в процессе игровой деятельности некоторого набора психологических новообразований, который мы сейчас с трудом можем дифференцировать, но который обуславливает возможность решения игроком задач в реальном мире, делает его более успешным в повседневной деятельности и создает основания для того, чтобы покинуть игру.

Фактор 2 (7,59%) назван как «Принятие игры». Этот фактор в содержательном плане не имеет самостоятельного значения и является отражением оценочного суждения игрока в отношении генерального фактора. Игра в этом контексте оценивается положительно, как источник новых навыков и эмоций. При интерпретации конкретных результатов респондента, уровень выраженности данного фактора, заметно превышающий вклад других факторов, может служить признаком того, что игра не выполняет своей конструктивной функции, а служит в основном способом приятного времяпровождения. С другой стороны, умеренные значения, полученные в рамках этого фактора, могут быть свидетельством того, что игра является источником новообразований, оправдывающих затраченное на нее время и силы.

Фактор 3 (7,51%) проинтерпретирован с точки зрения «игровой зависимости». Этот фактор выражает субъективное переживание игроком собственной зависимости от игры, невозможности отвлечься от нее, неоправданных затратах времени. Высокий уровень свидетельствует о повышенной тревожности, неудовлетворенности игрой.

Таким образом, факторный анализ позволил нам выделить три фактора, один из которых имеет характер «генерального» и с учетом его содержания проинтерпретирован как «Психологические новообразования». Второй и третий факторы названы соответственно «Принятие игры» и «Игровая зависимость».

Первый фактор имеет особый статус и объясняет основную долю различий между респондентами. Второй и третий факторы определяют оценочное отношение к тому содержанию игры, которое задает первый фактор.

Результаты проведенного нами исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Необходимость постоянной перестройки жизни современного человека, вызванная динамичным изменением социальной и экономической реальности, требует наличия специальных психологических средств, которые могли бы обеспечить его готовность к непрерывному преобразованию жизненного пути. Такими средствами являются психологические новообразования – функциональные органы, источником которых становится деятельность человека – игра, образование, труд, общение.

2. Процесс приобретения психологических новообразований в результате образовательной, трудовой деятельности, часто сопряжен с высоким уровнем издержек, оказывается затратным как в финансовом плане, так и с точки зрения времени, ресурс которого у взрослого человека может оказаться исчерпан субъективно или объективно.

3. Противоречие между необходимостью в приобретении психологических новообразований и высокой стоимостью их становления в реальной жизнедеятельности, можно разрешить при помощи специально организованной переходной формы – квазидеятельности, которая может быть реализована в форме игры. Современные информационные и коммуникационные технологии позволяют обеспечить высокий уровень вариативности игровых ситуаций, а также служат основанием для реализации совместной деятельности неограниченного числа участников, позволяя динамично выбирать различные игровые роли при решении задач стратегического, тактического, операционального планов.

4. Процесс игровой деятельности, опосредованной современными информационными и коммуникационными технологиями, проявляется не только в её результативности, но и в процессуальных характеристиках, отражающих процесс общения игроков, их эмоциональные реакции, действия, предпринятые в ходе решения игровых задач. Такие характеристики оказываются доступными для исследования в виде текстов и протоколов, хранящихся в открытом доступе в течение отрезков времени, измеряемых годами.

5. Анализ результатов деятельности, проводимых на материалах архивов игровых сообществ, способен обеспечить психолога данными, свидетельствующими об особенностях приобретения участниками игры средств, обеспечивающих их успешность в игровых ситуациях, отражающих отношения реального мира.

6. Результаты игровой совместной деятельности, опосредованной новыми информационными и коммуникационными технологиями, обеспечивают психолога большим объемом данных, содержащих признаки тех психологических новообразований, необходимость в приобретении которых определяет поведение десятков и даже сотен миллионов взрослых людей. Процесс реконструкции этих новообразований опосредующих деятельность человека, может быть начат с анализа продуктов деятельности игроков, как это показано в данном исследовании, и продолжен в других формах исследовательской активности, планирование которой становится возможным благодаря полученным данным.

7. Игровая деятельность взрослых людей, вызывающая тревогу своими масштабами и темпами роста ресурсов, вовлекаемых в «непродуктивную» деятельность, может быть оценена положительно, как источник средств, позволяющих человеку сохранить устойчивость в изменяющемся мире. В конечном счете, после исчерпания соответствующего продуктивного ресурса игры, человек покидает её навсегда, либо на время, до тех пор, пока социальные преобразования не поставят его в сложное положение, не обеспечив при этом каких-либо других способов решения жизненных проблем.

Подводя итоги проведенному исследованию, отметим, что оно носило отчасти пилотажный характер. Мы полагаем, что основные маркеры психологических новообразований, возникающие и формирующиеся в процессе игровой деятельности взрослого человека, были нами предварительно описаны.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психики. 1966. № 6. - с.75
2. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология - М.: Педагогика, 1991.– 671 с.
3. *Зинченко В.П., Мамардашвили М.К.* Об объективном методе в психологии/Вопросы философии. -1977. – с. 26-32
4. *Зинченко В.П.* Эргономика. Человекоориентированное проектирование техники, программного обеспечения и среды. Учебник для вузов. М., 1998. – с. 425
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность – М: Смысл: Академия, 1997.– с. 121
6. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики, М., Изд-во МГУ, 1981 г., с. 214-218.
7. *Ухтомский А.А.* Доминанта, Москва – Ленинград, «Наука», 1966 г., с. 79.
8. *Ухтомский А.А.* Ответы на записки после Доклада / Доминанта. Статьи разных лет. 1887-1939, СПб, «Питер», 2002 г., с. 151-152.

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИСЕМЕЙНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОТЦОВ, ИМЕЮЩИХ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Е.В. Шабанова (Санкт-Петербург, Россия)

Одной из актуальных проблем современной клинической психологии является работа с семьей (клиническая психология семьи). Это перспективное и стремительно развивающееся направление подчеркивает, что семья играет существенную роль в формировании, протекании и терапии психических, психосоматических и других видов заболеваний ее членов (Эйдемиллер Э.Г.,2003, Мамайчук И.И.,2007, Варга А.Я.,1987). Особое внимание привлекают семьи, которые воспитывают детей с различными расстройствами развития. В последнее время клиницисты и психологи отмечают увеличение распространенности расстройств аутистического спектра и соответственно семей, воспитывающих детей с таким диагнозом. В данной ситуации семья выступает как основной ресурс лечебно-реабилитационного процесса и поэтому нуждается в грамотной и адекватно подобранной психологической помощи не только больному ребенку, но и воспитывающим его родителям. Однако, крайне мало исследований рассматривают различия семейных взаимоотношений матерей и отцов, чаще всего в эксперименте принимает участие мать, а полученные результаты обобщаются на обоих родителей и программа психокоррекционных мероприятий строится на основе этих данных (Flippin M., 2011, Braunstein V.L. 2013). Исследователи отмечают, что при участии в лечебно-реабилитационном процессе отцов дети быстрее и лучше приобретают навыки социально желаемого поведения по сравнению с группами мать-ребенок (Lundahl B.W., Tollefson D., 2008), однако терапевтический эффект для личности родителя отцы оценивают достоверно ниже, чем матери. Такие результаты могут говорить о неэффективности и/или неприемлемости используемых программ интервенции для обоих родителей и необходимости разработки дифференцированных программ психокоррекционных мероприятий. Таким образом, изучения качества внутрисемейного (детско-родительских и супружеских отношений) функционирования отцов, имеющих детей с РАС является актуальным.

Целью нашего исследования является анализ внутрисемейного функционирования отцов, воспитывающих ребенка с РАС, выражающегося в особенностях детско-родительских и супружеских отношениях.

Объектом исследования являются отцы, воспитывающие ребенка с РАС. Предметом исследования являются внутрисемейное функционирование (детско-родительские и супружески отношения) отцов детей с РАС.

В исследовании приняли участие 106 семей (ребенок и его отец). Экспериментальную группу составили 63 ребенка, страдающих РАС, и их отец. Контрольную группу составили 43 ребенка с типичным развитием (здоровые) и их родитель (отец). Для изучения супружеских отношений в исследование были включены матери как в контрольную, так и в экспериментальную группу.

Методы исследования:

Использовались экстенсивные (метод опроса, наблюдения, беседы) и интенсивные методы исследования, включающие себя следующие методики:

1. Тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина (ОРО) (1982), ориентированный на выявление родительского отношения.

2. Опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой (РОП) (1979), направленный на диагностику супружеских отношений, позволяет определить семейные ценности, их согласованность между супругами, а также их ролевую адекватность.

Статистические методы исследования:

Для оценки достоверности различий по признаку между независимыми выборками использовались непараметрический U-критерий Манна-Уитни, позволяющий сравнить два эмпирических распределения между собой. Различия считались достоверными при $p<0,05$.

Результаты и их обсуждение.

Сравнительный анализ родительских отношений выявил достоверные различия по сравнению с контрольной группой ($p<0,05$) по таким вариантам отношений как: стремление инфантлизировать ребенка (шкала «Маленький неудачник»), эмоциональное отвержение, а также авторитарная гиперсоциализация.

Наиболее часто у отцов, воспитывающих детей с РАС было отмечено стремление инфантилизировать ребенка. Его безынициативность в общении, отсутствие эмоциональной и социальной взаимности, обусловленной аффективным и когнитивным дефицитами, а также стремление сохранить неизменность окружающей среды воспринимается отцом как неспособность к личностному и социальному функционированию, что является предпосылкой для высокого уровня контроля над деятельностью ребенка. Высокие показатели по данной шкале совпадают и с данными, полученные при беседе с отцами, где они отмечали недостаток родительских навыков и опыта воспитания и ухода за ребенком, что обуславливает тенденцию к ограничению его инициативы и самостоятельности.

Второй по частоте выбора стала шкала «Эмоциональное отвержение», данное отношение можно объяснить наличием у отца культурально обусловленных стереотипов эмоционального принятия детей в соответствии с ожиданиями определенных поведенческих характеристик. Однако, клинико-психологические особенности ребенка с РАС, которые, в частности, выражаются в аффективном дефиците, нарушении интеллектуальной реакции и социального поведения, что препятствует активному взаимодействию со средой и вызывает эмоциональный дискомфорт и приводит к снижению эмоционального принятия ребенка с такими поведенческими характеристиками.

Позиция «авторитарной гиперсоциализации» отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. Будучи убежденным в несостоятельности и неприспособленности ребенка, отец старается навязать ему во всем свой контроль и не даёт проявлять самостоятельность. Основу отцовства при данном типе родительского отношения составляет чувство вины и долга, что обуславливает жесткие требования по модификации поведения ребенка.

Особенности дизонтогенетического развития ребенка с РАС также отражаются на брачно-семейных отношениях, исследование которых в нашей работе проводилось с помощью опросника А.Н. Волковой «Ролевые ожидания и притязания в браке». В ходе анализа супружеских отношений, мы получили, что основными семейными ценностям отцов, воспитывающие ребенка с РАС явились (значения приведены в баллах: мода, медиана): личностная идентификация с супругом (ой) (7;7), которая отражает установку на общность интересов, потребностей, ценностных ориентаций; хозяйственно-бытовые функции (7,5;7), представляющие ожидания от супруга решения бытовых вопросов, а также собственное участие в ведении домашнего хозяйства; родительско-воспитательные обязанности (8;8), характеризующие установку на активную родительскую позицию и значимость выполнения обязанностей по воспитанию, уходу и заботы о ребенке. Стоит отметить, что мужья экспериментальной группы высоко оценивали ролевое ожидание от брачного партнера оказания эмоциональной поддержки, создание «психотерапевтической» атмосферы в семье. Одной из причиной такого выбора может быть потребность мужчины во внимании к собственной личности со стороны супруги, которая сконцентрирована на роли матери, на воспитании и уходе за ребенком, имеющего расстройство развития.

Выделенная иерархия семейных ценностей отцов, воспитывающих ребенка с РАС имеет достоверные различия в эмоциональной (важнее для семьи ребенка с РАС) и интимно-сексуальной сферах (важнее для семьи здорового ребенка) по сравнению с контрольной группой ($p<0,05$).

Сравнительный анализ согласованности ценностных ориентаций супругов (см. табл.2, значения приведены в баллах: мода, медиана) выявил, что в большинстве шкал различия не превышают нормативный показатель (допустимая величина разности – не более 3 баллов).

Значения степени согласованности семейных ценностей супругов, воспитывающих детей с РАС

Семейные ценности	ШСЦм	ШСЦж	ССЦ
Интимно-сексуальная	8;8	3;3	5
Личностная идентификация с супругом (ой)	7;7	7;7	0
Хозяйственно-бытовая	8,5;9	8;7	0,5
Родительско-воспитательная	8,5;7	9;8	0,5
Социальная активность	8,5;Мн.	7;7	1,5
Эмоционально-психотерапевтическая	8,5;8	7;7	1
Внешняя привлекательность	6,5;Мн.	7;7	0,5

Примечание: ШСЦм и ШСЦж- показатели по шкалам семейных ценностей мужа и жены соответственно (медиана,мода), ССЦ – согласованность семейных ценностей супругов(медиана). Мн.-множественное значение.

Супруги обоюдно считают значимыми единство интересов и ценностей брачных партнеров, совпадает и мнение о важности выполнения родительских функций. Авторитетной ценностью для обоих супругов является возможность решать хозяйственно-бытовые вопросы, а также реализацию своих профессиональных потребностей или других внесемейных интересов, актуальна и способность создавать благоприятный психологический климат в семье. Важно отметить, что последние выделенные семейные ценности в большей степени выражены у мужчины, что может говорить о его ориентации на то, что жена возьмет на себя роль эмоционального лидера в вопросах коррекции психологической атмосферы в семье и выступит моральной опорой. Также, супруг предполагает активность от женщины во внесемейной сфере, что свидетельствует о неудовлетворенности актуальной ситуацией социального функционирования. Единственным высоким расхождением оценок семейных ценностей отмечалось в интимно-сексуальной сфере и только по этой шкале наблюдались достоверные отличия ($p<0,05$) уровня согласованности в сравнении с контрольной группой. Данная сфера жизнедеятельности для отцов детей с РАС является важным условием супружеской гармонии, однако для их жён она не представляют значимости в семейной жизни. Такое рассогласование потребностей является серьезным конфликтогенным фактором.

Оценка степени ролевой адекватности супругов выявила, что соответствие ролевых ожиданий мужа ролевым притязаниям жены наблюдается в хозяйственно-бытовой, родительско-воспитательной сферах и в представлении о внешней привлекательности женщины. Наименьшая ролевая адекватность мужа отмечается в установках на высокую социальную активность ($p<0,05$), а также на реализацию супругой роли семейного «психотерапевта» ($p<0,05$). Вышеуказанные шкалы достоверно отличались от показателей в контрольной группе.

Таким образом, обобщив полученные результаты по внутрисемейному функционированию можно сделать следующие выводы:

Отцы, воспитывающие детей с РАС характеризуются тенденцией к инфантилизации ребенка, эмоциональному отвержению и выбору авторитарного типа родительского отношения, что достоверно отличает их от отцов здоровых детей ($p<0,05$).

Иерархия семейных ценностей отцов детей с РАС имеет достоверные различия в эмоциональной (важнее для семьи ребенка с РАС) и интимно-сексуальной сферах (важнее для семьи здорового ребенка) по сравнению с контрольной группой ($p<0,05$).

Согласованность семейных ценностей супругов, имеющих ребенка с РАС наблюдается во всех паттернах функционирования семьи, кроме интимно-сексуальной сферы, оценки которой достоверно ниже, чем в семьях здоровых детей ($p<0,05$).

Ролевая адекватность в экспериментальной группе отражена в неудовлетворенности мужчины ролевой активности жены в социальной и эмоциональной сферах ($p<0,05$) по сравнению с контрольной.

Литература

1. *Варга А. Я.* Структура и типы родительского отношения: автореф. дис. канд. психол. наук. М.: МГУ, 1987.22 с.

2. *Волкова А. Н.* Психологическое консультирование семейных конфликтов // Вестник психо-социальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2000. № 1. С. 12–21.

3. *Мамайчук И. И.* Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007. 288 с.

4. *Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М.* Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2003. 336 с.

5. *Braunstein V.L., Peniston N., Perelman A.,* The inclusion of fathers in investigations of autistic spectrum disorders // Research in Autism Spectrum Disorders. 2013. Vol.7. P. 858–865.

6. *Flippin, M., & Crais, E. R.* The need for effective father involvement in early autism intervention: A systematic review and recommendations // Journal of Early Intervention. 2011. Vol. 33. P. 24–50.

7. *Lundahl, B. W., Tollefson, D., Risser, H., Lovejoy, M. C.* A meta-analysis of father involvement in parent training. // Research on Social Work Practice. 2008. Vol. 18. P. 97–106.

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНФАНТИЛИЗМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ

И.Л. Шелехов, А.А. Девочкин (Томск, Россия)

Актуальность темы. В современном обществе актуальной является проблема трудоустройства выпускников высших учебных заведений. Особенное значение данная проблематика имеет для выпускников гуманитарных специальностей, в том числе студентов психологического факультета. Сложившаяся ситуация в значительной степени обусловлена неопределёнными суждениями о своём будущем, отсутствием осознанного сценария жизни и представлений о будущей профессиональной деятельности. Как следствие, выпускники идут работать в сферы, совершенно не связанные с получаемой специальностью, и часто занимают должности, вообще не требующие наличия высшего образования (продавцы, парикмахеры, диспетчеры, торговые агенты).

Ситуация усугубляется инфантильностью современной молодёжи. На инфантильность студентов указывает И. Чичаева (1995). Согласно данных проведённого ей исследования, около 90,0 % обследованных студентов находятся на иждивении родителей, и вместе с тем почти все они заявляют, что могут стать обеспеченными людьми. Примечателен тот факт, что в отличие от опрошенных студентов юношей, которые рассчитывают на свои собственные силы в достижении финансового и профессионального успеха, девушки-студентки рассчитывают на удачное замужество для достижения этих целей.

Феномен инфантилизма впервые был обозначен французским невропатологом Э. Ласегом в 1864 г. Но в отличие от психического инфантилизма, в котором выделяются гармонический, дисгармонический и органический инфантилизм, имеющий ярко-выраженную клиническую картину, а также психогенного инфантилизма, имеющим истоки в деспотичном или гиперпротекционном воспитании, в данной статье пойдет речь о социальном инфантилизме.

«Инфантилизм социальный – понятие, характеризующее разрыв между биологическим и социокультурным взрослением молодежи в индустриально развитых странах Запада, свидетельствующий о нарушении механизма социализированного включения молодого поколения в жизнь взрослых, которое предполагает принятие им на себя новых обязанностей и обязательств» (Овчинников В. И., 2008). Стоит отметить, что автор указывает на индустриально развитые страны Запада, не все исследователи указывают географию распространения этого явления. «Инфантилизм социальный – социальное недоразвитие, проявляющееся в процессе социализации ребёнка и отражающееся на его социальном развитии и воспитании» (Воронин А. С., 2006).

Организация и методы исследования. Методологической основой исследования является системный структурно-уровневый подход, предложенный М. С. Роговиным (1988) и Г. В. Залевским (1988, 2004). Системный структурно-уровневый подход к исследованию позволяет раскрыть закономерности формирования психологических аспектов личностных особенностей (таких как личностная зрелость и противопоставленный ей инфантилизм) и профессиональных представлений.

В данном исследовании мы рассматриваем личность как систему, имеющую внутреннюю организацию. В основе личности лежит ценностно-потребностная сфера. Благодаря определенным факторам, личность развивается из инфантильной в зрелую. Это такие факторы, как: внешние факторы, проявленные, например, в воспитании или экстренных ситуациях, не зависящих от личности; влияние социума; ответственность (как за себя, так и за других).

Отличия инфантильной от личности зрелой проявляются в: различиях в ценностно-потребностной сфере и способах ее удовлетворения; навыках социального поведения; контроле эмоциональной сферы.

Инфантилизм, то есть личностная незрелость, влияет на профессиональные представления. Опросник личностного становления и достижения личностной зрелости, используемый в исследовании, определяет зрелость профессиональных представлений и выявляет личностно незрелых индивидуумов через призму профессиональных представлений.

Характеристика обследованного контингента. Нами проведено эмпирическое исследование, выполненное на базе Томского государственного педагогического университета. Обследовано 30 студентов

Факультета психологии, связей с общественностью, рекламы (15 человек I курса, специальности «психолого-педагогическое образование»; 15 человек VI курса специальности «педагогика и психология»). Выборка является районированной по критерию получаемой специальности.

Исследование проводилось на добровольной основе, испытуемые включались в группу по критерию информированного согласия на участие в исследовании, при условии, что тема исследования будет названа после анкетирования, чтобы исключить социально одобряемые ответы. Тема анкетирования звучала как «изучение личностного становления и достижения личностной зрелости». В обследованную группу включены студенты обоих полов 18-23 лет I и VI курсов.

Результаты исследования и их обсуждение. На основании анализа и сопоставления данных исследования получены следующие результаты:

Среди опрошенных первокурсников только 13,3 % являются личностно зрелыми, то есть наблюдается полное отсутствие критериев незрелости профессиональных представлений.

Среди опрошенных четверокурсников личностно зрелыми являются 26,7 %.

6,7 % респондентов, как среди первого, так и среди четвертого курсов имеют неполную личностную зрелость. У них выпадал только один критерий незрелости профессиональных представлений из всего списка. У всех остальных незрелых респондентов выпадало более одного критерия.

Выводы. Резюмируя полученные данные, привлекает внимание тот факт, что даже к VI курсу личностно зрелые и имеющие адекватные профессиональные представления студенты составляют менее ⅓ от общего числа студентов. На I курсе их доля менее одной седьмой. Небольшой процент студентов близок к полной личностной зрелости.

К моменту окончания учебного заведения около ⅓ студентов, получающих психологическое образование, имеют адекватные профессиональные представления о профессиональной деятельность и социальной жизни общества, что увеличивает их шансы на социальную успешность и нахождение своего места в профессиональном психологическом сообществе. Две трети выпускников могут встретиться с разочарованием и неисполнением их инфантильных ожиданий, неспособностью отвечать требованиям, предъявляемым к психологам, и как следствие, это приведет их к профессиональной несостоятельности и вероятное трудоустройство в сферы, не связанные с психологией.

Литература

1. *Берестнева О. Г., Жаркова О. С., Шелехов И. Л.* Системные исследования и информационные технологии в задачах исследования гендерных и личностных особенностей современных женщин: монография / О. Г. Берестнева, О. С. Жаркова, И.Л. Шелехов; Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 294 с. ISBN 978-5-4387-0192-7.

2. *Воронин А. С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006.

3. *Залевский Г. В.* О научном наследии М. С. Роговина // Методология и история психологии. 2006. Том 1. Выпуск 2.

4. *Залевский Г. В.* Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, в норме и патологии) / Г. В. Залевский. – Томск : Томский государственный университет, 2004.

5. *Овчинников В. И.* Глоссарий по биосоциологии. Учебно-методическое пособие. – Ростов-на-Дону : ЮФУ, 2008.

6. *Роговин М. С.* Основные положения общепсихологической структурно-уровневой теории // Познавательные процессы и личность в норме и патологии. – Ярославль : ЯрГУ, 1995. – С. 10-12.

7. *Роговин М. С., Залевский Г. В.* Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. – Томск, 1988. – 233 с.

8. *Толстолес Е. С., Шелехов И. Л., Берестнева О. Г.* Личностные и гендерные особенности студентов медицинских учебных заведений // Вестник Томского государственного педагогического университета. Выпуск 6 (121) 2012. Томск, 2012. – С. 152-156.

9. *Чичаева И.* Гендерные аспекты системы ценностных ориентаций студенческой молодежи // Формирование гендерной культуры у студенческой молодежи. Сборник статей и рефератов. – Набережные Челны : Фемина, 1995.

10. *Шабанов Л. В., Шелехов И. Л., Мороденко Е. В.* Методологические подходы к исследованию личностных аспектов социальной адаптации молодежи в современном обществе // Вестник Томского государственного педагогического университета. Выпуск 6 (108) 2011. Томск, 2011. – С. 165-168.

11. *Шелехов И. Л., Берестнева О. Г.* Репродуктивное здоровье женщины: психологические и социальные аспекты: монография / И. Л. Шелехов, О. Г. Берестнева; Томский политехнический университет, Томский государственный педагогический университет, Сибирский государственный медицинский университет. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 366 с. ISBN 978-5-4387-0190-3.

12. *Шелехов, И. Л., Толстолес, Е. С., Грицкевич, Н. К.* Роль личностных и гендерных особенностей в выборе медицины, как сферы профессиональной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. Выпуск 12 (114). – Томск, 2011. – С. 182-188.

Научное издание

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник материалов
V Сибирского психологического форума

3–5 октября 2013 г.
г. Томск

Научный редактор – д-р психол. наук, профессор, чл.-кор. РАО
Г.В. Залевский

Издание подготовлено в авторской редакции
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки И.А. Куликов

Подписано к печати 25.09.2013 г. Формат 60x84 1/8.
Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 33.
Тираж 250 экз. Заказ № 30.

Отпечатано на оборудовании
Издательского Дома
Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–53-15-28

ISBN 978-5-9462-1414-8

9 785946 214148 >