

**Подписной индекс
по Объединенному каталогу
«Пресса России» (Т. 1) – 54242**

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 29

**Томск
2008**

УЧРЕДИТЕЛЬ

ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(факультет психологии)

Главный редактор – Г.В. Залевский

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

С.А. Богомаз, Т.Г. Бохан, Э.В. Галажинский, В.Г. Залевский, В.И. Кабрин (зам. главного редактора),
О.М. Краснорядцева, Т.Е. Левицкая, Э.И. Мещерякова, О.И. Муравьева, О.В. Лукьянов,
А.В. Серый, Г.А. Финогенова (отв. секретарь)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

А.Г. Асмолов (Москва), Н.А. Бохан (Томск), Л.И. Вассерман (Санкт-Петербург), Б.А. Вяткин (Пермь),
Л.Д. Демина (Барнаул), Е.Л. Доценко (Тюмень), Г.Е. Дунаевский (Томск), Г.В. Залевский (Томск),
В.П. Зинченко (Москва), В.В. Знаков (Москва), В.И. Кабрин (Томск), А.Д. Карнышев (Иркутск),
В.Е. Клочко (Томск), И.А. Коробейников (Москва), Г. Кунце (Кассель, Германия), В.С. Мухина (Мос-
ква), В.Я. Семке (Томск), С.В. Смирнова (Благовещенск), А.В. Соловьев (Москва), А.Ш. Тхостов
(Москва), К. Павлик (Гамбург, Германия), Э. Хайнекен (Дуйсбург, Германия), П. Шюлер (Марбург,
Германия), Д.В. Ушаков (Москва), Е.П. Федорова (Чита), А.В. Юревич (Москва), М.С. Яницкий
(Кемерово)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ВЫПУСК

Г.А. Финогенова

Сибирский психологический журнал
включен в Перечень ведущих журналов и изданий,
выпускаемых в Российской Федерации,
в которых должны быть опубликованы
основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени доктора и кандидата наук
по педагогике и психологии.
(Бюллетень Высшей аттестационной комиссии
Министерства образования и науки
Российской Федерации. 2007. № 1)

Адрес редакции: 634050, Томск, пр. Ленина, 36
Томский государственный университет, факультет психологии
Телефон/факс: (3822) 52-97-10
E-mail: den@psy.tsu.ru

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 29

2008 г.

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций – Свидетельство ПИ № 77-12789 от 31 мая 2002 г.
Международным Центром ISSN (Париж) от 4 января 2003 г., печатный вариант – ISSN 1726-7080

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ	6
-----------------------------	---

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Шикун А.А.</i> ФЕНОМЕН НАУЧНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ШКОЛ	8
<i>Миронова Ю.А.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОДОБЫВАЮЩЕЙ ОТРАСЛИ	13
<i>Быкова А.В.</i> ТРЕНИНГ КРЕАТИВНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ	19

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ)

<i>Семёнова Л.Э.</i> КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ГЕНДЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ: СОЗВУЧИЕ ИДЕЙ	23
<i>Епанчинцева Г.А.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИСТОЧНИКИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ДИАГНОСТИКИ В ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ	27
<i>Слободская Е.Р., Бочаров А.В., Рябиченко Т.И.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРИСПОСОБЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: РОЛЬ ФАКТОРА ПОЛА	32

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Топанова Г.Т.</i> ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАЗАХСКОГО И РУССКОГО ЭТНОСОВ	37
<i>Лукиянов О.В.</i> ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ. ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ	41

КЛИНИЧЕСКАЯ (МЕДИЦИНСКАЯ) ПСИХОЛОГИЯ

<i>Вассерман Л.И., Шамрей В.К., Марченко А.А., Новожилова М.Ю.</i> ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ КАК ПРЕДИКТОРЫ НАРУШЕНИЙ ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У ЛИЦ, ЗАНЯТЫХ СТРЕССОГЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ	47
<i>Ксенофонтов А.М., Сложеникин А.П., Беликов И.И., Новикова И.А., Сидоров П.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА У СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ	53
<i>Баранская Л.Т.</i> КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПАЦИЕНТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ХИРУРГИИ	57
<i>Циринг Д.А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	63
<i>Сокольская М.В.</i> ЛИЧНОСТНОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (СООБЩЕНИЕ 1)	69

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Красноярцева О.М., Гайнанова А.Р.</i> ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ СТАНОВЛЕНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКОВ	74
<i>Козлова Н.В.</i> ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	79
<i>Герьянская Н.О.</i> ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	86
<i>Фатеев В.А.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	90
<i>Осадчук О.Л.</i> САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ ПЕДАГОГА	95

ИНФОРМАЦИЯ

Меморандум об участии Российского психологического общества в Генеральной ассамблее Международного союза психологических наук (IUPsyS). Берлин, 2008	100
Наши авторы	103
Правила оформления материалов для публикации в «Сибирском психологическом журнале»	113

CONTENTS

ADDRESS TO READERS	6
--------------------------	---

GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

<i>Shikun A.A.</i> PHENOMENON OF SCIENTIFIC PSYCHOLOGICAL SCHOOL	8
<i>Mironova Yu.A.</i> PSYCHOLOGICAL FOUNDATION DIAGNOSTICS OF OIL AND GAS EXTRACTIVE INDUSTRY FUTURE SPECIALISTS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION	13
<i>Bykova A.V.</i> THE TRAINING OF CREATIVITY AS A MEANS OF STUDENTS' SELF-ACTUALIZATION DEVELOPMENT	19

GENETIC PSYCHOLOGY (PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT)

<i>Semenova L.E.</i> CULTURAL-HISTORICAL APPROACH AND GENDER RESEARCH IN PSYCHOLOGY: IDEAS CONSONANCE	23
<i>Epanchintseva G.A.</i> THEORETICAL AND APPLIED SOURCES OF DEVELOPING DIAGNOSTICS ARE IN PSYCHOLOGY OF EDUCATION	27
<i>Slobodskaya H.R., Bocharov, A.V., Ryabichenko T.I.</i> ANXIETY AND AGGRESSION AS MODERATORS OF ADOLESCENT ADJUSTMENT: THE IMPACT OF GENDER	32

SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>Topanova G.T.</i> RESEARCH OF INTERETHNIC ATTITUDES OF KAZAKH AND RUSSIAN ETHNOSES	37
<i>Lukyanov O.V.</i> EXISTENTIAL AND PHENOMENOLOGICAL RESEARCH IN SOCIAL PSYCHOLOGY. THE PROBLEM OF MODERNITY AND RESPONSIBILITY	41

CLINICAL (MEDICAL) PSYCHOLOGY

<i>Wasserman L.I., Shamrey V.K., Marchenko A.A., Novozhilova M.Yu.</i> PSYCHOSOCIAL FACTORS AS PREDICATES OF PSYCHICAL ADAPTATION DISTURBANCES OF PERSONS WITH STRESS-RELATED PROFESSIONAL ACTIVITY	47
<i>Sidorov P.I., Ksenofontov A.M., Slozhenikin A.P., Belikov I.I., Novikova I.A.</i> FEATURES OF TRAUMATIC STRESS FOR EMPLOYEES OF ORGANS OF INTERNAL AFFAIRS OF THE CHECHEN REPUBLIC	53
<i>Baranskaya L.T.</i> CLINICAL AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF AXIOLOGICAL AND IDEATIONAL PERSONALITY TREND OF AESTHETIC SURGERY PATIENTS	57
<i>Tsiring D.A.</i> MODERN APPROACHES TO CORRECTION OF LEARNED HELPLESSNESS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS	63
<i>Sokolskaja M.V.</i> THE PERSONALLY HEALTH OF MAN: THE THEORETICAL ANALYSIS (REPORT I)	69

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

<i>Krasnoryadtseva O.M., Gaynanova A.R.</i> TYPOLOGICAL PECULIARITIES OF EXPRESSION OF THE DEVELOPMENT OF SELF-CONCEPT BY TEENAGERS	74
<i>Kozlova N.V.</i> THE PSYCHOLOGICAL AND ACMEOLOGICAL APPROACH IN AN EDUCATIONAL PRACTICE OF THE HIGHER SCHOOL	79
<i>Gheryanskaya N.O.</i> PSYCHOLOGICAL TEACHER HEALTH IN MODERNITY EDUCATIONAL CONDITIONS	86
<i>Fateev V.A.</i> THE FORMATION OF A FUTURE PHYSICAL CULTUR TEACHER'S PREPAREDNESS TO THE REALIZATION OF IDEAS IN THE INDIVIDUALLY-ORIENTED APPROACH IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY	90
<i>Osadchuk O.L.</i> SELF-CONTROL AS THE UNIVERSAL MECHANISM OF PROFESSIONAL RELIABILITY OF THE TEACHER	95

INFORMATION

Memorandum of participation of Russian psychological society in the General Assembly of the International Union of psychological science (IUPsyS). Berdin, 2008	100
Our avtors	103
Rules of registration of materials in SPM	105

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ

ДОРОГИЕ КОЛЛЕГИ И ДРУЗЬЯ!

В сравнительно небольшом временном промежутке между выходом в свет предыдущего и настоящего номеров журнала произошел целый ряд знаменательных событий в профессиональной жизни психологов нашей страны и всего мира. Одним из них и наиболее выдающимся можно считать XXIX Международный психологический конгресс. Он проходил 20–25 июля 2008 г. в Берлине и был организован Международным союзом психологической науки (МСПН – IUPsyS), в который входит и Российское психологическое общество (РПО), и Немецкой Федерацией психологических ассоциаций. Такие конгрессы собираются раз в четыре года. В 2004 г. очередной XXVIII Психологический конгресс проходил в Пекине, а следующий – XXX конгресс – состоится в 2012 г. в Кейптауне (Южная Африка).

В XXIX конгрессе в Берлине активное участие приняли два члена Томского отделения Российского психологического общества, одним из которых посчастливилось стать мне. В программе конгресса в качестве постерных были заявлены еще 6 сообщений томичей. Что же касается вообще участия российских психологов в данном конгрессе, то оно было, к сожалению, не столь велико – всего около 100 человек, если судить по Научной программе конгресса, а активно участвовали в форуме и того меньше. Самыми большими делегациями были делегации Германии, что понятно, а также США, Китая. Удивило активное участие в работе конгресса представителей Южной Африки, Судана, Аргентины, Мексики, Австралии.

Такие собрания профессиональных психологов практически всего мира (свыше 7 000 представителей более 80 стран) – это исключительное событие, отражающее определенные вехи в развитии психологической науки, это возможность, как говорится, увидеть и услышать из первых уст о том, чем занимаются, что волнует коллег-психологов всего мира, определить и оценить свое место в этом психологическом пространстве, попытаться понять, куда движется психологическая наука. Такие собрания решают и одну из очень важных сверхзадач – это непосредственное, живое, обогащающее общение профессионалов во всех возможных его формах.

Конгресс проходил в Берлинском международном конгресс-центре, где были созданы все необходимые условия для работы его участников и гостей. Научная программа конгресса была обширной и структурно разнообразной. Она включала обращение президента Международного союза психологической науки Брюса Овермиера (J. Bruce Overmier, IUPsyS President Address), 12 симпозиумов по приглашению МСПН (IUPsyS Invited Symposiums), 159 приглашенных симпозиума от имени оргкомитета конгресса (Invited Symposium), 290 инициативных симпозиумов (Symposiums), 390 секций устных выступлений (Paper sessions), 7 постерных сессий (Poster sessions) – по 6 часов каждый день работы конгресса (в последний день – только 3 часа). Было представлено около 4500 сообщений.

К началу работы конгресса был подготовлен специальный выпуск «International Journal of Psychology» (Vol. 43*Issu 3/4 June/August 2008) объемом 859 страниц, на которых свыше 13 тысяч авторов представили тезисы своих возможных выступлений. По итогам работы конгресса будут изданы 2 тома его материалов.

Я привел некоторые количественные показатели, которые говорят о масштабности такого мероприятия, каковым явился XXIX Международный психологический конгресс. Что же касается содержательной стороны его работы, то ее еще предстоит оценить после серьезного анализа про-

граммы, тезисов выступлений, а также материалов, которые в скором времени будут опубликованы. В данном случае я хочу поделиться впечатлениями от личного участия в работе конгресса.

Психологический мир сегодня и в ближайшей перспективе озабочен в большей степени разработкой «хороших» конкретных теорий и методического обеспечения психологических исследований и в меньшей мере – «научными парадигмами» и философской психологией (фактически этой теме были посвящены две устные сессии, организованные российскими психологами).

Увеличивается число кооперативных психологических исследований представителей самых разных стран («интернациональные исследования», «исследования межкультурные» и т.д.).

Все более выраженной становится прикладная и практическая ориентированность теоретической (академической) психологии.

Растет интерес психологии к проблемам здоровья человека, профилактики, терапии и реабилитации нарушения его физического, психического, психологического и духовного здоровья (проблемы здоровья рассматривались в соотношении с личностью, развивающимся ребенком и людьми пожилого возраста, культурой, религией и гендерными особенностями, благополучием и качеством жизни и т.д.); только по психотерапии (исследование и лечение) было организовано 12 устных сессий, по клинической и консультативной психологии – 7 сессий, по психологии расстройств – 7 сессий, не считая огромного числа докладов в рамках симпозиумов, постерных сообщений и т.д.

Все более заявляют о себе психологи арабского мира, Африки, Южной Америки и Австралии.

Большое внимание психологи мира уделяют проблемам психологии развития (правда, пока очень мало вопросам перинатальной психологии, которая в последние годы интенсивно развивается в нашей стране).

Психологов многих стран волнуют проблемы подготовки, обучения и преподавания психологии, этические принципы деятельности психологов, в меньшей степени – проблемы повышения их квалификации, в частности супервизии.

Обратились психологи и к проблеме терроризма, которой были посвящены 3 сессии и симпозиум. Но, на мой взгляд, явно недостаточно внимания было уделено этой актуальнейшей проблеме и близким ей, например проблеме фанатизма.

Это, разумеется, далеко не полный перечень тенденций развития психологической науки, на основании предварительных личных впечатлений и суждений. Одно несомненно: хотя отечественная психологическая наука и занимает вполне достойное место в мировой психологии, она еще далека от предела своих возможностей, особенно в плане международного сотрудничества.

Во время работы XXIX Психологического конгресса 21–23 июля заседала Генеральная ассамблея Международного союза психологических наук, на которой нашу страну представляли Ю.П. Зинченко – президент РПО и Б.Б. Величковский – директор исполнительной дирекции РПО по международным связям. С Меморандумом об участии РПО в Генеральной ассамблее можно ознакомиться на страницах данного выпуска нашего журнала (см. раздел «Информация»).

В заключение хочу выразить признательность всем читателям «Сибирского психологического журнала» за интерес и поддержку. Нас радует, что число подписчиков на наш журнал неуклонно растет. Желаю всем нашим читателям и авторам крепкого здоровья, достойного качества жизни и творческих успехов. Как всегда, приглашаем к сотрудничеству с «Сибирским психологическим журналом».

Главный редактор

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ФЕНОМЕН НАУЧНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ШКОЛ

А.А. Шикун (Тверь)

Аннотация. Анализируется современное представление научного понятия школы с точки зрения общенаучной и конкретно-научной методологии. Определяются детерминанты и конструкты психологической научной школы.

Ключевые слова: школа, научная школа, научная психологическая школа.

Одно из значений термина «школа» определяется так: «...направление в науке, литературе, искусстве и т.п., связанное единством основных взглядов, общностью или преемственностью принципов и методов», а термин «принцип» определяется как «...основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, политической организации...» [12].

Русская школа восходит к латинскому «скале» – «лестница». Речь идет прежде всего о лестнице духовного восхождения человека, которую одним из первых описал преподобный Иоанн Лествичник в книге «Лестница», где раскрыты 30 ступеней восхождения; последняя, вершинная, названа «Любовь» [12].

В науковедческий аспект проблематики школ наиболее существенный вклад внесли О.Ю. Грезнева, И.Н. Григорович, А.Н. Кривомазов, В.Н. Неволин, А.С. Левин, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, В.В. Умрихин, Л.И. Анцыферова, А.А. Смирнов, Е.А. Будилова, Т. Кун, Д. Прайс, Е. Радд, Д. Шульц.

Любопытны взгляды Т. Куна и А.Н. Кривомазова. Первый утверждает, что наличие школ в науке – эпифеномен, симптом ее незрелости. Второй считает, что наличие научной школы – фундамент всевозможных открытий и вопрос престижа.

По мнению же большинства авторов, термин «научная школа» многоаспектен, т.к. предполагает разные формы и уровни общения, взаимодействия и объединения людей [2, 13].

Многоаспектность термина «школа» скрывает неидентичные формы, каждая со своим специфическим оттенком и смыслом, что приводит к значительной методологической путанице.

Чаще всего научную школу рассматривают либо как научный коллектив, либо как направление науки. В любом случае научная школа – это особый феномен, не идентичный другим научно-социальным объединениям и структурам (дисциплина, направление, кафедра, институт, совет и т.д.).

О.Ю. Грезнева определяет *научные школы* как неформальные, исторически обусловленные научные сообщества, характеризующиеся отношением «учитель – ученики», что определяет преемственность субъективных

(личностных) и объективных компонентов их научной деятельности. Отличительной особенностью научной школы является единство исследовательской и педагогической функций. Ученый или группа ученых передают свои знания большому числу учеников, которые, усваивая концепцию, теорию, развивают ее в различных направлениях. Работы учеников объединены в рамках единой научно-исследовательской программы и связаны с деятельностью самого руководителя. Условием существования школы является «диктатура основателя»: он является главным носителем идей школы и отвечает за ход и результаты деятельности школы, признание окружающих [2].

В.Н. Неволин следующим образом определяет понятие *научной школы*: научная школа является результатом деятельности известного ученого, длительно работающего в данном направлении, а также воспитавшего несколько докторов наук, выросших в данном творческом коллективе. Кроме того, научная школа, как правило, подразумевает наличие аспирантуры, регулярное проведение научных конференций. Научное направление, в отличие от научной школы, не имеет в творческом коллективе плеяды докторов наук, выросших под началом организатора науки, однако предполагает наличие аспирантуры, проведение конференций по определенной тематике. Подобное же мнение высказывает А.С. Левин. Он полагает, что *научная школа* – исторически сложившаяся в России форма совместной деятельности коллектива исследователей разного возраста и квалификации под руководством признанного лидера, объединенных общим направлением работ и обеспечивающих эффективность процесса исследования и рост квалификации сотрудников.

А.С. Левин выводит определяющие признаки *научной школы*:

- наличие нескольких поколений в связках «учитель – ученик», объединяемых ярко выраженным лидером, авторитет которого признан научным сообществом;
- общность научных интересов, определяемых продуктивной программой исследований;
- единый оригинальный исследовательский подход, отличающийся от других, принятых в данной области;

– постоянный рост квалификации участников школы и воспитание в процессе проведения исследований самостоятельно и критически мыслящих ученых;

– постоянное поддержание и расширение интереса (публикациями, семинарами, конференциями) к теоретико-методологическим проблемам данного направления науки [3].

Для понимания сущностного характера школ необходимо упомянуть различного рода теоретические посылы ряда авторов, изучавших процесс формирования коллективов с точки зрения фундаментальных положений отечественной психологии. Так, А.В. Петровский, создатель психологической теории коллектива, обосновал концепцию, согласно которой системообразующим признаком коллектива выступает деятельностное опосредование всех форм его консолидации в особую социально-психологическую общность. «Ядерным» слоем этого образования здесь выступает социально заданная предметная деятельность коллектива. В нашем контексте – это программа научно-исследовательской деятельности данной социальной группы [10, 11].

Эту мысль развивает М.Г. Ярошевский: школа является типом научного коллектива, где ее руководством определяется выбор перспективной программы, координации совместной деятельности по ее реализации. Причем программа выступает в качестве переменной, от которой зависят и с которой коррелируют различные проявления групповой активности [15].

Каждая программа имеет социально детерминированный характер и при определенных условиях становится фактором консолидации отдельных исследовательских в научно-социальную общность.

Необходимо определить исход деятельности творческого коллектива в случаях, когда программа себя исчерпывает. По всей видимости, возможны три исхода такой деятельности с точки зрения системного подхода: ее распад и самостоятельный поиск членами бывшего коллектива новых программ; сохранение формы путем административных ресурсов (путь регресса) или реализация новой программы. Последний вариант требует как раз недюжинного организаторского таланта главы школы. Быть истинным лидером научной школы, обеспечивая ее деятельность на протяжении 20–30 лет, задача непростая.

Руководитель, в интерпретации М.Г. Ярошевского, не только занят решением специальной научной проблемы, но и формирует коллективную мотивацию, межличностное взаимодействие, выполняет организационно-административные, воспитательные, наставнические и другие функции (например, создает специфический социально-психологический микроклимат, способствующий максимальной интенсивности коллективного творчества) [15].

Факт плодотворного влияния учителя на учеников очень наглядно демонстрирует Е. Радд: из 55 лауреатов Нобелевской премии, живущих в США, 34 работали в

молодости под руководством нобелевских лауреатов предшествующих поколений.

В науковедческих исследованиях понятия «школа» М.Г. Ярошевский отмечал ряд их важнейших положений: атрибуция успешности научного коллектива в конечном итоге зависит не только и не столько от научной квалификации профессиональной группы, сколько от социально-психологической компетенции руководителя, сопряженной с ней способности принимать решения и действовать соответствующим образом; основная функция руководителя – быть талантливым организатором, создающим условия, несмотря на неизбежные препятствия, которые позволяют исследовательскому коллективу достичь поставленной цели [13, 15].

Теперь попробуем перейти с общенаучного уровня рассмотрения проблематики понятия школы и ее онтогенетического статуса к конкретно-научному уровню психологической науки. Философия психологии, как и целый ряд других отраслей знания, не имеет до сих пор четкого определения понятия *научная психологическая школа*. Ситуация напоминает известный факт в истории психологической науки, когда существовали психологические исследования по изучению определенных проблем, накапливались разнообразные эмпирические факты, выдвигались гипотезы, создавались теории, существовал термин «психология», которым широко пользовались, однако строгого определения понятия «психология» не существовало.

О зарубежной психологии. Здесь автором (или группой авторов) создаются определенные научные направления, однако они по своему развитию и характеру совершенно отличаются от российских психологических школ.

Так, Д. Прайс, говоря о научных школах за рубежом, приводит в качестве примера их организацию по типу незримых колледжей, когда формы кооперации исследовательского труда ученых, работающих в одном направлении, не связаны официальным юридическим статусом и учреждением.

В Западной Европе и США придают большое значение формированию у будущих исследователей научной культуры. Известно, что в США обязательным при подготовке профессиональных психологов является курс «Школы и системы в психологии».

Д. Шульц, изучая генезис научных школ, отмечал следующее: «Появление различных школ и их последующий закат, а также смена их другими школами – одна из наиболее важных характеристик истории психологии».

В то же время в отечественной психологии, начиная с 30-х гг. XX в., все явственнее выделяются особенности ее развития как науки, отличающиеся по своему характеру от форм развития мировой психологии. Наиболее ярко выраженной особенностью становится образование *научных психологических школ*.

Труды Л.И. Анцыферовой, А.А. Смирнова, Е.А. Будиловой свидетельствуют о том, что научные школы являются «кузницей научных кадров», мощным факто-

ром развития психологии, воздействующим на всю ее современную структуру. Можно предположить, что наличие научной психологической школы дает мощный толчок в развитии не только науки, но и практики образования, образованности населения в целом. Это происходит за счет количественного и качественного роста уровней коммуникативного, интерактивного сотрудничества психологического сообщества, формируемого научной школой, и населения того субъекта РФ, на территории которого находится школа.

Для того чтобы верифицировать или фальсифицировать данные гипотезы, рассмотрим развитие психологических школ, направлений науки в ряде регионов России. Автор проанализировал исследования отечественных ученых, посвятивших свои труды изучению феномена школы. В результате последующего контент-анализа выделен ряд детерминант, которые определяют специфику развития психологии:

- 1) личностная (наличие лидера-организатора, руководителя, учителя, исследователя психологии, а также его сподвижников, учеников, которые реализуют исследовательскую программу под его началом);
- 2) предметно-логическая (имеют ли школы свой предмет исследования, методологию, отличающиеся по своим сущностным характеристикам от таковых других школ);
- 3) социокультурная;
- 4) пространственно-временная (рассматриваются территориальная привязанность объекта практической деятельности и время его возникновения);
- 5) оценочная (определяющая динамику результативности деятельности психологов в науке, образовании, общественной практике).

Первые три детерминанты основаны на подходах М.Г. Ярошевского, В.А. Кольцовой и конкретизированы применительно к изучаемому историческому явлению, две других определяются тремя формами существования материи – пространством, временем и движением [6, 15].

При контент-анализе выясним, что частота использования термина «школа психологии» наиболее употребляема в последнее десятилетие. Теперь любые формы взаимодействия научного сообщества в виде конференций, семинаров, конгрессов представляются как взаимодействие научных школ. Таким образом, у нас в публикациях, Интернете появились десятки научных школ, как правило, имеющих название местности, где проходит очередной конгресс или форум.

Однако в научных публикациях до 1990-х гг. упоминались только две школы – московская и ленинградская. Причем термин «научная школа» начал употребляться лишь в 60–70-е гг. 20-го столетия.

Кроме того, в публикациях и устных выступлениях упоминались школы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, Б.Г. Ананьева и др.

В качестве примера целесообразно рассмотреть в соответствии с 5 выделенными детерминантами московскую, ленинградскую и ярославскую школы психологии.

Московская психологическая школа

В 1924–1925 гг. начала формироваться психологическая школа, называвшая себя культурно-исторической. Сначала в нее входили только два ближайших соратника Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия. Позже к ним присоединилась группа молодых психологов – Л.И. Божович, Р.Е. Левина, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина и А.В. Запорожец – и молодой ленинградский психолог Д.Б. Эльконин. Они и составили ядро школы, т.е. творческого коллектива, объединенного реализацией общей концепции-программы Л.С. Выготского.

Труд Льва Семеновича, законченный в 1930 г., но не опубликованный при его жизни, «Орудие и знак в развитии ребенка» послужил толчком к созданию А.Н. Леонтьевым теории деятельности, а духовное лидерство в группе талантливых ученых после смерти Учителя перешло к А.Н. Леонтьеву и А.Р. Лурия.

Второй период в развитии школы Выготского–Лурия–Леонтьева знаменуется открытием в 1943 г. на философском факультете МГУ отделения психологии, преобразованного в 1966 г. в факультет психологии. В обеспечении деятельности флагмана отечественной психологической науки принимали участие ученые с мировым именем, соратники и ученики Л.С. Выготского: А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Н.Г. Морозова, Р.Е. Левина, Л.И. Божович, Л.С. Славина, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, Б.В. Зейгарник, Э.С. Бейн, М.Б. Эйдинова, Р.М. Боскис, Т.А. Власова, Л.В. Занков, М.С. Певзнер, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, В.В. Давыдов, П.И. Зинченко и многие другие. Практически все отрасли психологии, весь спектр научных современных направлений были созданы и получили дальнейшую разработку в русле культурно-исторической концепции и деятельностного подхода [12].

Началом третьего этапа развития московской школы стало создание особой социокультурной среды, разветвленной сети образовательных и научных учреждений и диссертационных советов при них, а в 60–80-х гг. XX в. – научных журналов. Яркими представителями Московской школы в настоящее время являются: А.Г. Асмолов, А.Н. Гусев, В.П. Зинченко, Н.Н. Нечаев, А.И. Донцов, Д.И. Фельдштейн, Н.Ф. Талызина, А.Л. Журавлев, В.А. Барабанщиков, А.А. Деркач, А.Н. Ждан, Ю.Б. Гиппенрейтер, Г.М. Андреева, Т.Ю. Базаров и многие другие [4, 5].

Ленинградская школа психологии

Ленинградская школа психологии берет свое начало от одного из учеников Вильгельма Вундта – В.М. Бех-

терева, который в Петербурге открыл целую серию научно-исследовательских учреждений по изучению психической деятельности с помощью экспериментального метода, системного подхода. В 1944 г. с открытием в ЛГУ отделения психологии и кафедры психологии, организаторами которых явились прямые ученики В.М. Бехтерева (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, А.В. Ярмоленко, Г.З. Рогинский), начался новый этап в развитии школы.

Второе поколение Учителей культивировало два основных направления – изучение сенсорно-перцептивных процессов и структуры личности, ее отношений, потребностей и способностей на основе системного и комплексного подходов. За последующие четверть века, благодаря уже работам их учеников, исповедующих те же методологические основания и принципы (Б.Ф. Ломов, А.А. Крылов, А.А. Бодалев и многие другие), появились новые открытия в области дифференциальной психофизиологии, социальной, инженерной, медицинской психологии, что дало возможность Б.Г. Ананьеву утверждать, что Ленинградская психологическая школа состоялась [1].

Ярославская психологическая школа (ЯПШ)

ЯПШ также развивалась в три этапа, каждый из которых охватывает примерно одинаковый период времени – около 15 лет. Ее основателем по праву считается В.С. Филатов, который при этом был еще и ректором пединститута. Его организующее начало, направленная кадровая политика способствовали тому, что удалось трансформировать психологию из обычной вузовской дисциплины в самостоятельную специальность, сферу деятельности. Первый период ЯПШ связан в большой мере и с деятельностью В.В. Карпова, в будущем ректора Ярославского пединститута, основателя такого научного направления, как психология труда.

Второй период становления ЯПШ начался в 1970 г., когда при решающей роли научной деятельности В.Д. Шадрикова и под руководством первого декана В.В. Новикова был открыт факультет психологии. Причем данный феномен требует дополнительного изучения, ведь вопреки установкам жесткого централизованного государства и цензуры был образован факультет, изучающий механизмы психической деятельности вне двух столиц, что до сих пор остается нерядовым явлением при ретроспективном анализе развития отечественной психологии.

Первыми Учителями факультета были В.Д. Шадриков, Н.П. Ерастов, В.В. Новиков, Ю.К. Корнилов, М.М. Князев. Следующим поколением Учителей стали их ученики: Н.П. Анисимова, Т.Л. Бадоев, Д.К. Болотцев, Ю.В. Громыко, В.Н. Дружинин, С.И. Ерина, А.В. Карпов, В.В. Козлов, М.М. Кашапов, И.В. Кузнецова, Е.В. Карпова, Н.В. Ключева, В.В. Марченко, Г.М. Мануйлов и многие другие [8, 9].

Таким образом, мы приходим к следующим характеристикам научной психологической школы по целому ряду специфических критериев:

– наличие главы школы (Л.С. Выготский, В.М. Бехтерев, В.С. Филатов и др.), благодаря которому создается реализуемая в течение определенного периода (иногда очень длительного) программа. Он выстраивает структуру исследовательских задач соответственно этой программе и определяет совместный или индивидуальный способ деятельности ее исполнителей (иногда называемый «под задачу»);

– ученики, воспитанные главой школы, обеспечивают преемственность в разработке определенного круга проблем, совместный характер исследовательской деятельности, соблюдение в ней научно-статусной иерархии;

– трехпоколенная структура учителей-учеников, что во временном плане составляет не менее 45–60 лет и является критерием состоявшегося строительства школы;

– следование, согласно авторской концепции, основной совокупности научных принципов, идей и способов исследования. Специфика школы задается не объектом исследования, но обнаруживается уже в *способе выделения предмета исследования*. Этот способ в отечественной психологии (что также отличает ее от зарубежной) непосредственно связан с методологией как операционализацией философских и общенаучных принципов;

– привязанность к исходным постулатам и более или менее выраженному стремлению к их противопоставлению постулатам других школ (или дифференциации от них). В отечественной психологии школы существуют в едином научном пространстве, хотя их система, язык, понятия могут быть трудно сопоставимыми. Единство этого пространства детерминировано склонностью российского сознания к философскому мышлению и толерантности. Отсутствие хотя бы частичного противопоставления классическим школам в вопросах теории и методологии, скорее всего, признак отсутствия школы как таковой. Ведь докторские диссертации по психологии, которые защищаются в ВАК РФ, это либо новое направление в науке, либо очень крупный вклад в теорию и практику психологических исследований;

– открытие психологического факультета, аспирантуры, докторантуры, диссертационного совета, проведение научных конференций, грантовые достижения, крупные публикации, по крайней мере, на втором и третьем этапах развития научной школы;

– общественная деятельность;

– имеющиеся тенденции к территориальной привязанности объекта исследования.

Наличие школ при общей догматической идеологической атмосфере в СССР было явлением позитивным, поскольку открывало возможность дискуссии, обсуждения противоречий.

А.Н. Ждан, Т.Д. Марцинковская, анализируя понятие «Московская школа» (школа Выготского–Леонтьева–Лурия), полагают, что она восходит к Московскому университету, а также к Московскому психологическому обществу, основанному в 1885 г. Матвеем Михайло-

вичем Троицким. Именно тогда он вместе с другими 15 профессорами решил использовать возможности ряда наук (комплексный подход) для преодоления отставания психологической науки в России. Поэтому неправильно трактовать определение «московская» в географическом смысле слова (хотя «московская» и есть по канонам науки географический термин) [4].

Однако хотим мы этого или нет, в общественном сознании психологов уже зафиксирован факт наличия московской и ленинградской школ психологии, т.е. стали выделяться школы не по наличию главы и оригинальной концепции, а и по критерию привязанности к определенному городу (московская (при наличии в ней разных авторских школ), ленинградская, харьковская, пермская). Этот критерий является «ортогональным» по отношению к первому: Рубинштейн создавал свою школу и в Ленинграде, и в Москве. Харьковская школа Л.С. Выготского также переместилась в Москву и стала московской. Многие ленинградские психологи (Б.Ф. Ломов, А.А. Бодалев) и ученики ленинградских психологов стали московскими (например, А.А. Деркач, а также сыгравший большую роль в развитии пермской школы Е.А. Климов).

В отличие от первого понимания школы, второе связано с географическим пространством и является несравненно более «размытым», неопределенным. Зарубежная психология в этом втором смысле гораздо более космополитична (хотя и в ней, например, существовали венская, будапештская школы психоанализа), поскольку Вторая мировая война сделала большинство крупных психологов эмигрантами и маргиналами.

Таким образом, в отечественной психологии возникли науковедческие принципы и способы интеграции науки, способы ее комплексирования. Одни комплексы, носящие пролонгированный научной программой характер, являются школами в прямом научном (науковедческом) смысле слова, другие, условно обозначаемые школами, фактически свидетельствуют о концентрации ученых и исследовательских учреждений в столицах или крупных городах. На наш взгляд, уже третий этап в развитии психологической школы (появление третьей диады учителя – ученики) приводит к появлению феномена, когда школа перестает быть авторской и начинает связываться с тем городом, где она создавалась.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Психологическая школа в Ленинградском университете // Вестник Ленинградского университета. 1969. № 5, вып. 1.
2. Грезнева О.Ю. Научные школы как форма организации коллективных научных исследований // Методология образования. М.: Эгвес, 2002.
3. Григорович И.Н. Научная школа // Петрозаводский университет. Петрозаводск, 2002. № 2.
4. Ждан А.Н., Марцинковская Т.Д. Московская психологическая школа: традиции и современность // Вопросы психологии. 2000. № 3.
5. Ждан А.Н. Факультет психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова: 40 лет со дня образования (1966–2006) // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2006. № 4.
6. Кольцова В.А. Теоретико-методологические основы истории психологии. М., 2004.
7. К 40-летию факультета психологии // Вестник МГУ. 2007. № 1.
8. Новиков В.В., Донин А.Н., Страхов В.И. «Провинциальная психология» в России // Бюллетень Международной академии психологических наук. Саратов; Ярославль, 1999.
9. Новиков В.В. Психологический пульс Ярославля / Под ред. В.В. Новикова. М.; Ярославль, 1998.
10. Петровский А.В. Введение в психологию. М.: Академия, 1995.
11. Петровский А.В. Пути формирования основ советской психологии: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1965. Т. 1, 2.
12. Советский энциклопедический словарь / Ред. А.М. Прохорова. М.: Советская энциклопедия, 1980.
13. Социально-психологические проблемы науки / Под ред. М.Г. Ярошевского. М., 1973.
14. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М., 1999.
15. Ярошевский М.Г. Трехаспектность науки и проблемы научной школы // Социально-психологические аспекты науки. М., 1973.

PHENOMENON OF SCIENTIFIC PSYCHOLOGICAL SCHOOL

Shikun A.A. (Tver)

Summary. In the article modern presentation of scientific concept of school is analysed from different level of scientific methodology. Determinants and constructs of the scientific psychological school are defined in this article.

Key words: school, scientific school, scientific psychological school.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СЕООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОДОБЫВАЮЩЕЙ ОТРАСЛИ

Ю.А. Миронова (Сургут)

Аннотация. Обсуждается проблема создания оптимальных подходов к средствам и способам диагностики начальных уровней профессионального самоопределения будущих специалистов нефтегазодобывающей отрасли и его динамики в условиях обучающего спецкурса, направленного на системную поддержку ориентировки студентов в сфере будущей деятельности, ее содержании, выигрышных способах преодоления проблемных ситуаций.

Ключевые слова: социоинженерные задачи, типовые задачи, инновационные стратегии преодоления проблемных ситуаций, ценностно-мотивационная сфера личности, личностные стремления.

В современном высшем образовании все большее значение приобретают исследования качества профессионального самоопределения (ПС) студентов и его изменения в процессе их подготовки как будущих специалистов. Исследования ПС в психологии труда, психологии развития ориентированы на выделение в качестве специального предмета изучения активности студентов как субъектов творческого развития сферы профессиональной деятельности на основе непрерывного саморазвития социально-психологического потенциала и совершенствования профессионализма.

В отечественной и зарубежной психологии ПС рассматривается как длительный эволюционный процесс. Широкое распространение получила теория Д. Сьюпера, где представлена стадийная модель профессионального развития человека [1]. Такие известные отечественные авторы в области психологии профессионализации, как Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, также рассматривают профессиональное развитие как длительный процесс, в ходе которого происходит непрерывное углубление и обогащение самоопределения человека в сфере профессионального труда, способах, средствах решения профессиональных задач и проблем [2].

Результатом ПС развивающегося специалиста выступает системная ориентировка в сфере профессиональной деятельности, ее организации, возможностях самоорганизации способов и средств деятельности, соотносимых с высшими достижениями.

В нашем исследовании высокие уровни ПС соотносились с качеством ориентировки студентов в проблемах и задачах, актуальных для нефтегазодобывающей отрасли, готовностью к их разрешению.

Своеобразие высоких уровней самоопределения инженеров нефтегазовой отрасли можно определить, опираясь на понятие «социоинженерные задачи» [3, 4].

Инженерные задачи представляют собой социотехнические проблемы в двух аспектах: собственно техническое решение (рационально-гностический компонент) и гуманитарное решение (ценностно-смысловой аспект). Исходным материалом для задач «социоинженерного» типа выступают производственные ситуации в нефтяной и газовой промышленности. Несовершенные подходы к их решению отражаются не только на неопти-

мальных производственных показателях, но и на социально-психологическом климате в организации, качестве межличностных отношений, мобилизационных ресурсах работников. Одним из признаков решения инженером технической задачи как «социоинженерной» является «человекоцентризм», проявляемый при понимании сущности задач, поиске направлений решения. «Человекоцентризм» находит свое выражение в том, что профессионал учитывает в качестве ведущих условий успешного разрешения проблем своеобразие формальных и неформальных межличностных отношений, возможности проведения в жизнь неординарных, но стратегически выигрышных решений.

Наше исследование было направлено на изучение динамики ПС студентов Сургутского института нефти и газа (филиал) ТюмГНГУ, обучающихся по специальностям «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений», «Машины и оборудование нефтяных и газовых промыслов» и «Нефтегазовое дело». В исследовании приняли участие 102 студента 3-го курса. Эксперимент состоял из трех частей – констатирующей серии, на которой проводилась претестовая диагностика; образовательного эксперимента в форме спецкурса «Профессиональное самоопределение» и контрольной серии, на которой проводилась посттестовая диагностика.

Основной задачей исследования являлось изучение динамики ПС будущих инженеров нефтегазодобывающей отрасли в условиях моделирования ситуаций, отвечающих профессиональной практике. Это направление подготовки предполагает изменение содержания и формы организации образования. Одним из ведущих направлений изменения выступает ориентация образования на методы активного социально-психологического обучения, введение в содержание образования продуктивных, творческих задач, инициирование все большей доли самостоятельности, самостоятельности студентов в разработке такого рода проблемных заданий, значимых для понимания авангардных тенденций развития деятельности инженера, тенденций развития НГД-сферы как общественно значимой области производства.

Претестовая и посттестовая психологическая диагностика уровней развития и динамики ПС будущих инженеров нефтегазодобывающей отрасли включала как

основные, так и косвенные методы. В качестве **основных методов** изучения своеобразия и динамики ПС применялись специализированные задачи (*типовые и проблемные*), а также написание эссе «*Я и моя будущая профессия*».

Совокупность заданий, входящих в содержание курса, отбиралась с помощью экспертов, в качестве которых выступали опытные специалисты НГДО со стажем 10–15 лет. Содержание заданий отвечало двум условиям. Оптимальные подходы к их разрешению требовали интегрировать два плана анализа: технологический и социально-психологический. Объединение этих двух важных условий и составляло своеобразие и новизну содержания разработанного автором спецкурса «Профессиональное самоопределение».

Типовые задачи были ориентированы на подготовку будущего специалиста к работе в условиях стабильно функционирующего производства и предполагали овладение способами решения типовых профессиональных задач, а внутри них – ориентировку на типовые социальные схемы взаимодействия участников производственного процесса. Сущность проблемных задач состоит в том, что студентов необходимо готовить к вхождению в практику будущей сферы деятельности, ориентируя на тенденции ее обновления, развития, принятия на себя ответственности за внедрение эффективных технологий и связанных с этим способов управления организациями и коллективами.

В качестве примера, позволяющего проиллюстрировать разницу между двумя типами заданий, приведем два эпизода. Первый был отнесен группами экспертов к сложной, но типовой профессиональной задаче, второй – к проблемной группе заданий с многовариантными возможностями развития решения.

Эпизод 1. Типовая задача. «На буровой произошла авария, возник открытый нефтяной фонтан. До прибытия ПФВЧ (противофонтанной военизированной части) необходимо произвести ряд мероприятий по ликвидации открытого фонтана. Для проведения подготовительных и вспомогательных работ решением штаба создаются 9 вспомогательных служб. Необходимо распределить предложенные мероприятия по группам (службам) и дать название каждой вспомогательной службе».

Задание предлагается 2 подгруппам студентов. Применение задания такого рода в качестве фрагмента деловой игры предполагает следующие процедуры. Рабочим подгруппам раздаются тексты, в которых указаны виды мероприятий по ликвидации аварии. Пример предложенных мероприятий: сооружение амбаров, плотин, рытье каналов и траншей для стока жидкости; бесперебойная подача огнетушащих средств; размещение участников аварийных работ на отдых и ночлег; освещение устья и прилегающей территории; чистка и пополнение защитного снаряжения и спецодежды; выполнение промыслово-геофизических работ; постоянный контроль

содержания вредных веществ за пределами опасной зоны в воздухе, сточных водах и населенных пунктах; строительство дорог, площадок, помещений; обогрев помещений в холодное время года; предотвращение возгорания фонтана или его тушение.

Каждая подгруппа готовит свое решение для презентации и последующего обсуждения в группе.

Условная экспертная комиссия оценивает полноту перечня, логичность, обоснованность и убедительность докладов подгрупп, особенности ответов на вопросы и т.п. Подгруппа, которая пропускает какие-либо мероприятия или неверно распределяет функции вспомогательных служб, штрафуются условными баллами.

В данном эпизоде деловой игры моделируется ситуация, актуализирующая способы профессионального мышления будущих специалистов и нормы взаимодействия участников производственных ситуаций в процессе выполнения ими профессионально важной, но достаточно стандартной задачи. Преимущество организации деловой игры, по сравнению с «разбором» такого рода ситуации на практическом (семинарском) занятии, состоит в возможности профессиональной идентификации будущих специалистов с участниками производственной ситуации, решающими социально ответственную задачу с высокой ценой ошибки.

На начальном этапе исследования (претест) оказалось, что студенты не ориентируются в особенностях производственной структуры организации НГДО. Большинство из них не имели навыка сотрудничать и совместно решать поставленную задачу. Недостаточность знаний с технологической стороны приводила к проблемным социальным взаимодействиям.

Охарактеризуем эпизод, отнесенный ко второму типу – типу проблемной ситуации с открытым решением, требующей принятия участниками определенной ответственности в связи с преодолением типового решения и трудностями «проведения» в жизнь альтернативных по отношению к сложившимся в современной практике направлений деятельности.

Эпизод 2. Проблемная ситуация. Разработать и обосновать проект решения проблемной ситуации следующего содержания.

«Совсем недавно буровые компании не имели понятия о каких-либо сервисных услугах. Все работы велись своими службами. Но на современном этапе производства появились сервисные службы, которые выполняют различные виды работ от проектирования до эксплуатации скважин. Добывающие компании (ДК) проводят тендеры по выбору подрядчика на производство отдельных видов работ (геофизика, крепление, растворы, долота, телеметрия и т.д.). В итоге получается, что проектируют одни, не вдаваясь в особенности новейших технологий, а супервайзеры – другие (они иногда даже не знакомы с проектом). В процессе бурения тоже много нестыковок: «долотчиков» не устраивает скорость вра-

щения ротора, «турбинчиков» – подача насосов, «растворщиков» – система очистки и т.д. То есть при существующей модели отношений «заказчик – исполнители» (З – И) изначально нет единого координатора всей программы. Необходимо изменение существующей модели. В качестве альтернативы предлагается создать руководящую сервисную компанию (РСК), которая будет привлекать для реализации программы разных сервисных подрядчиков (СП), начиная от проектирования и заканчивая эксплуатационным бурением. Новая система отношений выглядит так: З – РСК – СП. Сервисные подрядчики (СП) выполняют геофизические работы, построение зимника, геологическую разведку, монтаж буровой установки, бурение скважины, эксплуатацию скважины. В штате РСК должны быть проектировщики, служба надзора за реализацией проекта, геологи, технологи, буровые мастера.

Проблемная ситуация заключается в оценке необходимости такой сервисной компании, экономической выгоде как со стороны заказчика, так и со стороны сервисного подрядчика, в распределении ответственности за качество и сроки выполнения работ».

Участникам игры необходимо было выразить отношение к представленной в тексте проблемной ситуации, разработать и обосновать групповой проект, выступить на общем форуме с предложениями по решению проблемы, ответить на вопросы участников других групп и экспертов (из состава преподавателей и специалистов, приглашенных на игру). В ходе обсуждения было организовано оппонирование, выявление слабых мест каждого из решений, расширение масштаба осознания участниками проблемной ситуации, вовлечение в процесс решения множества ракурсов анализа ситуации, которые могут превратить логически верное решение в неразрешимую конфликтную ситуацию между участниками производственного процесса.

Исследование процесса решения задач для квалификации качества ПС опиралось на метод «функционально-смыслового анализа» (ФСА) высказываний участников. Своеобразие метода ФСА состояло в следующем. Анализировалось то, как происходит выработка принципиально нового решения, кто оказывается лидером его разработки, какие аргументы приводятся и как они обосновываются. Важным основанием квалификационного анализа высказываний являлась мера заинтересо-

ванности участника в обсуждении (мера включенности и продуктивности высказываний). В табл. 1 представлены результаты, отражающие меру включенности и продуктивности высказываний участников эксперимента. Результаты пре- и посттеста, выделенные жирным шрифтом, являются статистически значимыми (по критерию Фишера, $p < 0,01$).

В процессе анализа высказываний учитывалась мера выраженности рефлексивных составляющих (мера и качество «объективирующей» и «субъективирующей» рефлексии). Качество «объективирующей» рефлексии соотносилось с особенностями анализа задачной и проблемной ситуаций, с проявлениями степени узости – ширины анализа ситуации. Глубокая масштабная рефлексия ситуации предполагает видение своего производственного участка в связях и отношениях с другими участками. При высоких уровнях ПС она является дифференцированной, опирается на четкое представление о производственных отношениях.

Проявления «субъективирующей» рефлексии характеризовало то, насколько ясно представляет субъект программу деятельности по разрешению задач и проблем и разрабатывает ее, идентифицируясь с позицией организатора и участника этой ситуации, преодолевающего позицию частного исполнителя. Учитывалось наличие личных позиций в обсуждении, анализ собственной точки зрения и рефлексивный анализ позиций партнеров по обсуждению с целью их правильного понимания.

Первичные исследования уровней развития ПС показали, что студенты были ограничены при анализе локальной ситуацией, касающейся узкого участка работы конкретного специалиста или группы специалистов, не учитывали широкого контекста социально-производственной ситуации, связей и отношений конкретного подразделения с деятельностью других подразделений; отсутствовало ясное представление о функциях и ответственности партнеров, не было полноты представлений о функциональных обязанностях участников производственных отношений в сфере НГД.

Все это говорит о проявлении суженной рефлексии. Ее низкие уровни также характеризовались фрагментарностью представлений о программе, отсутствием четких представлений о средствах, способах, ресурсах достижений целей, расплывчатостью самих целей, одномерностью в оценке ресурсов, в частности трудовых и

Т а б л и ц а 1

Доля студентов, занимающих различные позиции на первом и последнем занятиях образовательного эксперимента, %

Мера включенности	Экспериментальная группа 1			Экспериментальная группа 2			Контрольная группа		
	Претест	Посттест	$\Phi_{\text{эмп}}$	Претест	Посттест	$\Phi_{\text{эмп}}$	Претест	Посттест	$\Phi_{\text{эмп}}$
Пассивный	28	12	1,44	44	19	2,02	48	40	0,57
Включенный	48	20	2,14	21	11	1,01	32	40	0,59
Активный	16	48	2,50	21	48	2,13	16	12	0,41
Лидер	8	20	1,25	14	22	0,77	4	8	0,6

связанных с социально-психологическими отношениями в производственной группе, ресурсов временной организации деятельности.

Одним из основных методов изучения своеобразия и динамики ПС являлась письменная работа студентов – эссе «Я и моя будущая профессия». Испытуемым предлагалось письменно ответить на следующие вопросы: назначение специальности (инженера НГДО), место в системе нефтегазодобычи, возможности карьерного роста, основные трудовые функции специалиста, особенности системы управления предприятием, значимые представители НГДО, бытовые условия на месторождениях. Данные обрабатывались методом контент-анализа и позволили получить характеристики, свидетельствующие о степени развития компонентов «объективирующей» и «субъективирующей» рефлексии как важных составляющих ПС. При оценке применялась семизначная шкала от –3 до +3. Баллы, полученные за каждый вопрос, суммировались и служили основанием для отнесения индивидуальных результатов к низкому, среднему, высокому уровню ПС каждого испытуемого.

При характеристике испытуемых степень развернутости текста эссе, его реалистичность, структурированность, выражение собственного отношения к будущей профессии и своего будущего места в структуре НГДО, профессиональные интересы интерпретировались как показатели, характеризующие уровни развития рефлексивных компонентов. В табл. 2 представлены результаты изменения уровневого показателя развернутости тем эссе. Результаты пре- и посттеста, выделенные жирным шрифтом, являются статистически значимыми ($p < 0,01$).

Применялись также *косвенные методы* исследования, позволяющие соотносить качество ПС с особенностями личностных показателей, свидетельствующих о зрелости

человека как субъекта жизнедеятельности и об особенностях проявлений рефлексивных компонентов ПС.

Развитие ценностно-смысловой сферы человека при решении задач жизненного и профессионального самоопределения тесно переплетено. Это прежде всего касается высших, духовных ценностей человека. Изучение того, как в условиях специализированной поддержки в вузе изменяется динамика ценностно-смысловой сферы будущих специалистов нефтегазодобывающей отрасли, является одной из важных исследовательских задач организации психологической службы.

Для исследования особенностей ценностно-мотивационной сферы личности использовалась методика «Оценка личностных стремлений» Р. Эммонс [5]. Испытуемым предлагалось составить список из 15 стремлений в разных сферах жизни: здоровье, семья, профессия, межличностные отношения, обучение, личностные качества, досуг, внутренние состояния. Полученные данные обрабатывались методом контент-анализа и позволили определить доминирующие стремления испытуемых в настоящем и профессиональные планы (табл. 3).

На начальном этапе исследования (претест) приоритетными в стремлениях были обучение, семья и межличностные отношения. Сфера обучения являлась значимой для 91% студентов. Это касалось и настоящего времени: «Сдать аттестацию», «Окончить университет и получить диплом». Помимо прямых стремлений, направленных непосредственно на освоение учебной программы, 25% студентов имели намерения расширить кругозор, например освоить несколько иностранных языков.

После составления списка стремлений студентам предлагалось оценить каждое из указанных качеств по определенным параметрам (от 0 до 10 баллов):

Таблица 2

Уровневые показатели развернутости тем эссе
«Я и моя будущая профессия» в пре- и посттесте, %

Темы сочинений	Уровень								
	Высокий		Φ _{эмп}	Средний		Φ _{эмп}	Низкий		Φ _{эмп}
	Претест	Посттест		Претест	Посттест		Претест	Посттест	
«Назначение специальности инженера НГД», «Место инженера в системе НГДО» и др.	25	73	5,12	40	21	2,17	35	6	3,9

Таблица 3

Распределение высказываний студентов по сферам в пре- и посттесте, %

Сферы высказываний	Претест	Посттест
Здоровье	8	9,5
Семья	14,5	8
Профессия	9	20
Межличностные отношения	14,3	6
Обучение	25,2	24
Внутренние состояния	5	3,6
Досуг	11	6,4
Личностные качества	13	22,5

- 1) усилие, т.е. сколько сил и энергии требуется для того, чтобы успешно осуществлять каждое из стремлений;
- 2) важность, т.е. мера готовности посвятить себя реализации каждого стремления;
- 3) насколько жизненные обстоятельства влияют на успешную реализацию стремлений;
- 4) насколько ясно представление о том, что требуется для успешной реализации стремления;
- 5) степень удовлетворенности прогрессом в осуществлении каждого из стремлений;
- 6) внешняя причина, т.е. получение награды или одобрения при успешной реализации намерения;
- 7) внутренняя причина, т.е. личная заинтересованность в реализации стремления;
- 8) поддержка значимых людей в реализации стремления;
- 9) вероятность достижения успеха.

В претесте анализ стремлений студентов показал, что наибольшие усилия были направлены на образовательный процесс. Это можно объяснить актуальностью данной сферы именно в настоящем. Наименьшее количество сил и энергии требовалось для реализации профессиональных стремлений. Это связано с отдаленностью реализации профессиональных планов. По степени важности наиболее значимыми являлись межличностные отношения. Это нормально, поскольку юношество – период интеграции, определения своего места в обществе.

Не имели особой важности стремления профессионализации. При оценивании влияния обстоятельств на успешную реализацию стремлений мы выявили, что внешние факторы никак не помогали и не мешали испытуемым в достижении профессиональных намерений. И наоборот, внешние обстоятельства сильно мешали реализации стремлений к отдыху, развлечениям. Довольно четко и ясно было оформлено представление студентов о том, каким образом организовать свой досуг. И, напротив, было выражено слабое, размытое представление о том, как добиться успеха в реализации профессиональных планов. В большей степени студенты удовлетворены прогрессом в реализации стремлений, связанных с досугом. В реализации профессиональных стремлений наблюдались отсутствие прогресса и низкая степень удовлетворенности.

Студентам предлагалось выразить причину, по которой они стремятся реализовать каждое намерение: по внешней причине, т.е. получение одобрения или награды от окружающих, или внутренней, т.е. моральное и эмоциональное удовлетворение. Стремление к успешной реализации учебных и профессиональных планов отчасти зависело от внешних причин, в остальном студенты имеют личную заинтересованность. Наибольшую поддержку студенты ощущали в реализации учебных

стремлений и совершенствовании личностных качеств. Оценивали поведение окружающих как негативное, т.е. препятствующее реализации стремлений, в таких сферах, как «Профессия», «Внутренние состояния» и «Досуг». Вероятность достижения успеха в сфере отдыха и развлечений составила 80%, а ожидание успеха в профессиональной сфере – всего 30%.

Несомненно, личностное самоопределение оказывает большое влияние на уровень развития ПС. Результаты первичного исследования показали, что студенты, проявляющие слабо выраженный интерес в области профессиональных намерений, отличаются пассивной позицией при решении типовых и проблемных задач, при написании эссе «Я и моя будущая профессия» они показывают низкий уровень.

На этапе завершающего исследования анализ высказываний студентов по различным параметрам несколько изменился. Профессиональные стремления претерпели не только количественные положительные изменения, но и качественные. После спецкурса «Профессиональное самоопределение» студенты стали отмечать значительный прогресс в своем профессиональном развитии, в положительную сторону изменилось представление о важности профессионального самосовершенствования. Большинство респондентов стали более ясно представлять свое место в системе НГДО как специалиста и уже сегодня прогнозируют свой карьерный рост. Безусловно, положительная динамика профессиональных стремлений тесно взаимосвязана с личностным развитием. Это подтверждает качественный анализ личностных стремлений. В высказываниях студентов отражается заметно больше стремлений к развитию личностных качеств, касающихся производственных отношений, лидерских позиций.

Исследование позволило подтвердить выигрышность «задачного» и «проблемного» подходов при разработке направлений диагностики качества ПС будущих специалистов и его динамики в образовательном процессе. Результаты позволили выявить несовершенство начальных уровней ПС студентов и наметить психологические условия, позволяющие обеспечить сопровождение процесса достижения более высоких уровней ПС в системе занятий развивающего спецкурса. Организация разработанного спецкурса в системе повышения квалификации молодых специалистов позволяет поддерживать у них намеченные направления ПС апробированными нами средствами и способами.

Необходимо поддерживать процесс становления ПС в системе вузовской и поствузовской подготовки и сочетать задачный и проблемный инструментальный для диагностики уровней ПС при выявлении перспективного кадрового резерва.

Литература

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: Учеб. пособие. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Academia, 2005. 304 с.

3. Петрунева Р.М., Сериков В.В., Дулина Н.В. Проектирование социально-инженерных задач: Учеб. пособие. Волгоград: ВолгГТУ, 2001. 58 с.
4. Петрунева Р.М. Социоинженерные задачи // Высшее образование в России. 2003. № 3. С. 115–116.
5. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Пер. с англ.; под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 416 с.

PSYCHOLOGICAL FOUNDATION DIAGNOSTICS OF OIL AND GAS EXTRACTIVE INDUSTRY FUTURE SPECIALISTS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Mironova Yu.A. (Surgut)

Summary. The optimal approaches formation of means and methods for initial levels professional self-determination diagnostics of oil and gas extractive industry future specialists is being discussed. Furthermore the dynamics of professional self-determination under the circumstances of the special course directed to the system support of students' orientation in the future activity sphere is being discussed. This future activity sphere content and the rewarding means of problematic situations overcoming are being emphasized.

Key words: socio-engineering tasks, type tasks, innovative strategies of problematic situations overcoming, valuable – motivational personality sphere, personality aspirations.

ТРЕНИНГ КРЕАТИВНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

А.В. Быкова (Улан-Удэ)

Аннотация. Исследуется взаимосвязь уровня креативности и параметров самоактуализации личности. Креативность рассматривается как неотъемлемая характеристика личностного роста и самоактуализации. Показана роль тренинга креативности в развитии особенностей самоактуализации личности.

Ключевые слова: самоактуализация личности, креативность, дивергентные способности, студенчество, тренинг креативности.

Изменчивость современного мира побуждает людей быть креативными. Именно поэтому важно способствовать развитию личности, обладающей комплексом таких качеств, как активность, инициативность, способность самостоятельно принимать решения и организовывать условия для их выполнения. Креативность выступает важным фактором развития личности, определяющим ее готовность изменяться и отказываться от стереотипов.

Принципиальная нерешаемость проблемы креативности в строго научных рамках выявила необходимость разработки теории, которая должна была представить концепцию развития человека, отвечающую новым историческим обстоятельствам, требующим инициативы, творческого подхода к решению проблем, интеллекта, а не только приспособления, а также указать способы и методы развития и роста человека, наметить пути его самосовершенствования. Именно этот вакуум пытается заполнить гуманистическая психология и теория самоактуализации.

Идея реализации заложенного в человеке потенциала является значимой для многих современных концепций о человеке (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов и др.).

Самоактуализация рассматривается как неотъемлемая часть мотивационной сферы, как необходимое условие развития и совершенствования человеческой личности посредством стремления человека к реализации своего потенциала. Особенности самоактуализирующейся личности в ряде случаев в работах отечественных и зарубежных ученых тождественны. Отметим, что в отечественной психологии традиционно уделяют большое внимание духовно-нравственной составляющей личностного развития. Так, осознание нравственных ценностей общества считается важнейшим этапом становления личности. Общим моментом для концепций является понимание самоактуализации как непрерывного процесса работы личности над собой. В целом самоактуализация личности определяется как процесс полноценного развития, саморазвития, самопознания, самосовершенствования. Стремление человека к реализации своего потенциала является основным критерием высокого уровня личностного развития.

Согласно А. Маслоу, в самоактуализации личность проявляет интегрированность и преодолевает расщеп-

ленность. Благодаря эпизодам самоактуализации человек раскрывает свои возможности, близкие к сущности его бытия. Креативность является одной из важных характеристик самоактуализации. А. Маслоу опирается на опыт «особенно креативных людей». При этом, однако, он понимает креативность достаточно широко. Он считает, что креативность есть качество, которое может быть применено к любой задаче в жизни [2].

В современной психологии изучению проблемы креативности посвящены работы зарубежных и отечественных исследователей: Д. Гилфорда, Е.П. Торренса, С.А. Медника, Р. Дилтса, К. Роджерса, В.Н. Дружинина, В.С. Юркевича, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Богоявленской, Т.А. Барышевой, Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, П. Эдварса и др.

В настоящее время существует множество подходов к определению креативности как общей познавательной способности, поэтому невозможно привести единое обобщающее определение, которое удовлетворило бы всех исследователей. Креативность часто рассматривают как нечто противоположное конформности, обыденности, предполагающее нестандартные подходы в отличие от общепринятых.

По мнению Е. Торренса, креативность – это общая способность, которая базируется на конstellации общего интеллекта, личностных характеристик и склонностей к продуктивному мышлению. Креативность проявляется при дефиците знаний, в процессе включения информации в новые структуры и связи, в процессе идентификации недостающей информации, в процессе поиска новых решений и их проверки, в процессе сообщения результатов [6].

Проблема творчества состоит в том, что этот термин используется по отношению к самым разным вещам. Существуют художественное творчество, научное творчество, выделяют даже юмористическое творчество. В реальности почти каждый творческий акт объединяет все типы творчества. Мы рассматриваем креативность как способность к творчеству, но не как само творчество. Для того чтобы креативность переросла в творчество, она должна быть соединена с высокими показателями интеллекта и личностными качествами, отражающими упорство в достижении цели.

Если в широком значении креативность фактически отождествляют с творчеством, то в узком ее можно све-

сти к дивергентным способностям. Отличительной особенностью дивергентного мышления является готовность выдвигать множество в равной мере правильных идей относительно одного и того же объекта [5]. Самому творчеству нельзя научиться в силу того, что эта способность зависит от воспитания, социальной среды, взаимоотношений в семье, наследственности. Однако представляется возможным развить дивергентное мышление, т.е. боковое, периферическое, мышление «около проблемы», которое предполагает поиск множества путей решения проблемы, приводит к неожиданным результатам. Дивергентное мышление можно развить с помощью средств активизации мозговой активности, путем использования различных техник и тренингов.

В контексте исследования самоактуализации личности значимым является возрастной аспект. «Лишь в подростковом возрасте приобретают значение некоторые аспекты самоактуализации, которые в лучшем случае могут быть реализованы уже в зрелом возрасте» [4. С. 113]. Согласно автору методики измерения самоактуализации Э. Шостром, испытуемый должен быть старше 16–18 лет. Таким образом, явление самоактуализации в большей степени присуще уже сформировавшейся личности.

В современных условиях возрастает интерес к роли личностного фактора, значению личности студента. Студент – это не только объект процесса образования, но и его субъект. Значительную роль при этом играет необходимость постоянно самосовершенствоваться и самоактуализироваться. Самоактуализация личности не есть статичное явление, оно предполагает постоянное изменение и развитие.

Итак, самоактуализация личности охватывает широкий круг феноменов, одним из которых является креативность личности. К сожалению, полная самореализация заложенного природой потенциала человека представляется задачей довольно сложной и даже невозможной, но развитие креативности как творческой способности открывает обширные горизонты развития личности.

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью выявления роли тренинга креативности в развитии особенностей самоактуализации личности студентов.

Гипотеза исследования заключается в том, что тренинг креативности является эффективным средством развития самоактуализации личности студента.

Выборка представлена студентами Байкальского филиала Гуманитарного института (г. Москва) и Бурятского государственного университета. В каждом вузе было набрано по одной группе, всего участвовали 28 студентов, средний возраст 20 лет.

Проведение эксперимента предполагало *организацию групповой работы* тренинга креативности, которая состояла из последовательных взаимосвязанных шагов:

1) подготовка проекта тренинга креативности; подготовка материалов; входная психодиагностика;

2) проведение групповых занятий, включающих комплекс упражнений на развитие креативного мышления; текущая диагностика (наблюдение, беседа);

3) проведение итогового тестирования; итоговая оценка результатов.

Методики исследования. Основными методиками исследования выступили «Самоактуализационный тест» (САТ), который является отечественной модификацией методики «Personal Orientation Inventory» (POI) Э. Шостром, и тест исследования креативности Е. Торренса, адаптированного под руководством Е.Е. Туник.

Методика САТ дает возможность измерить ценности и охарактеризовать поведение, связанные с самоактуализацией. Структура опросника была предложена Э. Шостром для POI и сохранена в данном тесте. Базовыми являются шкалы «Компетентности во времени» и «Поддержки». С точки зрения Э. Шостром, внутренне направленные и компетентные во времени люди душевно здоровы. Остальные 12 дополнительных шкал ориентированы на измерение концептуально важных элементов самоактуализации [1].

Тест Е. Торренса в современной психологии используют с целью выявления особенностей вербальной и образной креативности. Вербальная креативность предполагает способность отходить от словесных стереотипов, сложившихся в каждой культуре, в каждом языке. Невербальная креативность представляет собой способность использовать воображение, мышление, восприятие с целью создания новых, необычных образов, предметов, в данном случае – рисунков, отличных от сложившихся визуальных стереотипов. Вербальная и невербальная креативность оценивалась по ряду показателей [3].

Социально-психологический тренинг включает различные упражнения, главная цель которых – развитие креативности личности. Вместе с тем надо отметить, что действие ряда упражнений охватывает более широкий спектр феноменов. При составлении программы развития креативности мы использовали комплекс приемов развития творческого мышления с опорой на идеи Г.С. Альтшуллера, А. Воробьева, М.И. Мееровича, Л.И. Шрагиной, Н. Латыпова, Б. Клега, Л.В. Грачевой, А.Г. Грецова и других авторов. Выбор именно этих приемов обусловлен возрастом испытуемых (до 30 лет), они наиболее соответствуют целям и задачам нашей работы.

Структура тренинговых занятий. Тренинг креативности представляет последовательный цикл отдельных занятий, логически связанных между собой темой, целями, задачами. Поэтому каждое занятие должно быть хорошо продумано, спланировано и органично входить в единую структуру. Обязательные элементы в структуре занятий – процедуры приветствия и прощания.

Временные характеристики тренинга. Тренинг креативности как средство развития самоактуализации личности студента рассчитан на 9 встреч; продолжительность каждого занятия – 2 академических часа. Опти-

мальной является организация тренинга с регулярностью 2–4 занятия в неделю.

Формы работы: индивидуальные упражнения, групповое решение задач, дискуссии, разработка и защита проектов, активное экспериментирование и моделирование, рефлексия, активные игры, письменные упражнения, элементы арттерапии.

Оценка эффективности тренинга креативности включает два подхода – качественный и количественный. Качественный подход предполагает оценку программы участниками тренинга, результатов использования методов фокус-групп и включенного наблюдения, а также анализ результатов, полученных участниками тренинга: знаний, навыков и умений. Количественный подход включает использование измерительного инструментария (опросников и анкет). Применение этих подходов дает более точные показатели об эффективности проведенного тренинга.

Наиболее объективным показателем эффективности программы развития креативности являются результаты математической статистики. Нами был использован критерий Вилкоксона. Эффективность программы определяется наличием и интенсивностью положительного сдвига при сопоставлении результатов входной и итоговой диагностики.

Результаты исследования. Согласно полученным данным по методике Е. Торренса интенсивность положительных сдвигов превосходит интенсивность отрицательных сдвигов по показателям: «коэффициент вербальной креативности» ($p < 0,05$), «вербальная оригинальность» ($p < 0,01$), «коэффициент образной креативности» ($p < 0,05$) и «сопротивление замыканию» ($p < 0,05$). Это свидетельствует о возрастании способности участников предлагать идеи, отличные от очевидных, общепринятых и банальных. Люди, имеющие высокий балл по оригинальности, как правило, обладают большим запасом интеллектуальной энергии и являются неконформистами. Показатель «сопротивление замыканию» отражает способность длительное время выдерживать неопределенность, неравновесие, оставаясь открытым новой информации для принятия оригинальных решений.

Подчеркнем, что именно вербальная креативность в значительной степени чувствительна к соответствующим развивающим воздействиям. Уровень развития вербальной креативности в большей степени зависит от условий социализации и влияния внешней среды, в то время как уровень развития образной креативности в большей степени связан с врожденными биологическими особенностями человека.

При рассмотрении шкал методики САТ выявлен достоверный сдвиг в значениях следующих параметров самоактуализации: «Гибкость поведения» ($p < 0,05$), «Реактивная чувствительность» ($p < 0,05$), «Природа человека» ($p < 0,01$).

Шкала «Гибкость поведения» диагностирует степень гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию. Можно предположить, что повышение по данной шкале связано с тем, что поведенческая сторона наиболее подвижна и личности «проще» измениться на поведенческом уровне, тогда как остальные стороны личности требуют более длительной и глубокой работы.

Тренинг креативности предполагает развитие всех сторон личности. Обязательной составляющей тренинга являются обращение к внутреннему миру, его анализ и рефлексия. Реализация принципа обратной связи позволяет участникам тренинга взглянуть на себя со стороны, лучше понять свои желания и скорректировать собственное поведение. Как следствие, результатом тренинга явилось повышение по шкале «Реактивная чувствительность».

Отметим, что именно шкала «Природа человека» у основателя теста Р.О.И. Э. Шостром не дала достоверных различий между группами высокоактуализированных и неактуализированных испытуемых. Все остальные шкалы теста показали достоверные различия. А именно эта шкала отражает позитивные культурные ценности и ориентации саморазвития, личностного роста, стремление к нравственным достижениям. Отметим, что по данной шкале в целом по всей выборке был выявлен наименьший процент студентов с результатами, соответствующими самоактуализации. Следовательно, можно говорить о большом потенциале развития. Надо отметить, что на фоне смены ценностей и размывания границы между добром и злом, характерного для современного общества, полученные результаты вполне объяснимы. Радует факт возможности изменения мнения студентов в процессе специальной групповой работы. Здесь также следует отметить, что, согласно авторам методики, шкалы САТ диагностируют глубинные свойства личности, мало подверженные значительным изменениям за относительно короткий промежуток времени.

В заключение приведем некоторые ответы участников социально-психологического тренинга, которые являются свидетельством произошедших с ними изменений и, в свою очередь, эффективности программы развития. Достаточно часто в процессе итоговой рефлексии на занятиях тренинга звучали такие высказывания, как «понравилось», «интересно», «занимательно» и пр. Данный факт свидетельствует о том, что субъективный показатель эффективности тренинга – удовлетворенность участников – присутствует. Практически все участники отметили благоприятную атмосферу, способствующую их раскрепощению, искренности, активности («не боюсь показаться глупой», «была уверена, что не будут насмехаться»). Некоторые участники отметили, что стали более уверенными не только в группе, но

и за ее пределами. Говорили, что стали лучше понимать самих себя и других («смотришь на себя со стороны...», «перебираешь варианты, а как лучше поступить», «раньше мне было непонятно, почему он так делает...»). Участники также высказывались, что стали иначе воспринимать некоторые вещи: «начинаешь видеть обыденные вещи в другом качестве и ценить их...».

Одна из участниц с удивлением заметила, что, оказывается, «любит думать»; ее речь вызвала улыбки и смех, но после обсуждения остальные с ней согласились («часто достаточно знать правильный ответ и все...», «решать всякие задачи – это интересно, но нет времени», «люблю читать, все каникулы на это «убиваю...»).

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

1. Креативность является одной из важных характеристик самоактуализации личности. Дивергентное мышление является основой креативности. Отличительная особенность дивергентного мышления – готовность выдвигать множество в равной мере правильных идей относительно одного и того же объекта. Развитое дивергентное мышление является обязательной предпосылкой для формирования творческой личности.

2. При сопоставлении результатов фоновой и итоговой диагностики выявлены статистически достоверные сдвиги в сторону повышения значений по ряду показателей креативности. Получен более высокий уровень значимости сдвига по коэффициенту вербальной креативности по сравнению с образной, а также сдвига по «вербальной оригинальности». Это подтверждает идею

большей чувствительности вербальной креативности к соответствующим развивающим воздействиям, в то время как уровень развития образной креативности в значительной степени связан с врожденными биологическими особенностями человека.

3. В качестве объективного показателя эффективности тренинга креативности выступает наблюдаемый положительный сдвиг в отношении трех параметров самоактуализации личности студентов. Повышение по шкале «Гибкость поведения» связано с тем, что поведенческая сторона наиболее подвижна и личности «проще» измениться на поведенческом уровне, тогда как остальные стороны личности требуют более длительной и глубокой работы. В силу того, что обязательной составляющей тренинговой работы является обращение к внутреннему миру, его анализ и рефлексия, закономерным результатом является повышение по шкале «Реактивная чувствительность». Результатом тренинга креативности является изменение представлений студентов о природе человека.

4. Качественный анализ высказываний участников тренинга свидетельствует об его эффективности. Большинство участников отметили развивающий эффект тренинга креативности и необходимость подобных занятий.

Таким образом, результаты исследования подтверждают теоретические положения о взаимосвязи креативности и самоактуализации личности и свидетельствуют о значимости развития особенностей самоактуализации личности посредством занятий тренинга креативности.

Литература

1. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: Спецпрактикум по социальной психологии. М., 1987.
2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.
3. Туник Е.Е. Тест Е. Торренса. Диагностика креативности. СПб., 1998.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986. Т. 1.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб., 2002.
6. Torrance E.P. Guiding creative talent – Englewood Cliffs. N.Y.: Prentice-Hall, 1962.

THE TRAINING OF CREATIVITY AS A MEANS OF STUDENTS' SELF-ACTUALIZATION DEVELOPMENT
Bykova A.V. (Ulan-Ude)

Summary. The core of the article is the idea of interrelation between the level of creativity and personality's self-actualization. Creativity is viewed as an integral part of a personality's evolution and self-actualization. The role of creativity training is shown in the development of students' self-actualization peculiarities.

Key words: personality's self-actualization, creativity, divergent abilities, students, the training of creativity.

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ)

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ГЕНДЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ: СОЗВУЧИЕ ИДЕЙ

Л.Э. Семёнова (Нижний Новгород)

Аннотация. Важнейшие положения культурно-исторической концепции развития человеческой психики Л.С. Выготского сопоставляются с теоретическими основами новой академической отрасли – гендерными исследованиями в психологии. На примере анализа одной из наиболее известных психологических концепций социального конструирования гендера – теории линз гендера С. Бем показана близость идей Л.С. Выготского и гендерного подхода в психологии относительно становления психики человека путём «вращения в культуру» своего общества, социальной природы его психики и гендера.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, присвоение, конструирование гендера, линзы гендера.

Анализируя научное наследие Л.С. Выготского, А.А. Леонтьев отмечал его многогранный и до сих пор ещё не до конца оценённый вклад не только в отечественную и мировую психологию, но и в систему гуманитарного знания в целом. При этом А.А. Леонтьев подчёркивал близость психологических взглядов и идей Л.С. Выготского взглядам и идеям М.М. Бахтина, Г.Г. Шпета, А.А. Ухтомского, С.Л. Рубинштейна и других выдающихся мыслителей XX столетия, доказывая тем самым неограниченность ведущих положений культурно-исторической психологии рамками марксистской философии [14].

Практически об этом же писал и В.П. Зинченко, указывая на органичность культурно-исторической психологии Л.С. Выготского культуре и цивилизации, культурной антропологии, образованию, психологии искусства и искусству, психологии развития, детской и возрастной психологии, нейропсихологии и психолингвистике, патопсихологии, дефектологии, социальной психологии, эргономике и т.п. [10].

Продолжая этот список, согласно нашей точке зрения, культурно-историческую психологию можно назвать вполне органичной и возникшей в конце XX столетия новой междисциплинарной академической отрасли – гендерным исследованиям с лежащим в их основе гендерным подходом, уже зарекомендовавшим себя во многих областях научного знания (антропология, культурология, социология, политология, история, экономика, лингвистика, педагогика, психология и др.).

Одна из ключевых идей культурно-исторической психологии заключается в обосновании Л.С. Выготским ведущей роли исторически развивающейся человеческой культуры в становлении и функционировании индивидуальной психики. В частности, по мнению Л.С. Выготского, первичные формы психики человека (его сознания) существуют объективно вне каждого конкретного индивида в социокультурном пространстве общества в виде так называемой идеальной формы, которая в результате взаимодействия индивида с другими людьми переходит в его внутренний индивидуальный план, превращаясь в

реальную форму психики человека (его сознания). При этом процесс возникновения реальной формы является опосредованным, т.е. осуществляется исключительно с помощью посредников – носителей идеальной формы, к числу которых Л.С. Выготский относил взрослого, знак и слово. Именно через них и только через них культура входит в индивида и, соответственно, индивид входит (вращается) в культуру, становясь личностью – квинтэссенцией интериоризованных социальных отношений. В свою очередь, возникшая реальная форма сама способна к порождению новых форм, которые входят в состав идеальной формы, в чём, по мнению В.П. Зинченко, и заключается новый аспект понимания объективного и субъективного, идеального и реального [10]. Иными словами, с позиций культурно-исторической психологии идеальная и реальная формы переходят одна в другую, они объективны и субъективны одновременно, т.е. не только культура «производит» личность, но и личность вносит свои изменения в культуру.

Все эти мысли, на наш взгляд, весьма созвучны основным идеям гендерного подхода, активное развитие которого стало возможным благодаря широкому распространению социального конструктивизма, и прежде всего концепции социального конструирования реальности П. Бергера и Т. Лукмана.

Основной тезис данной концепции сводится к следующему: социальная реальность является одновременно и объективной и субъективной. Она объективна, поскольку независима от человека, но, с другой стороны, её можно рассматривать как субъективный мир, поскольку она постоянно создаётся (конструируется) индивидом [3]. Именно это положение и привело к разработке теории социального конструирования гендера как одного из направлений в рамках гендерного подхода, где проводится разграничение понятий «пол» и «гендер» и обосновывается факт социокультурного производства гендера как системной характеристики социального порядка, возникающей в результате практик повседневного взаимодействия мужского и женского [9].

Данная теория, на которой базируются современные гендерные исследования в психологии, основана на двух основных постулатах, а именно:

1) гендер создаётся на уровне общества посредством социализации, разделения труда, системой гендерных ролей и т.п.;

2) гендер строится и самими индивидами на уровне их индивидуального сознания в результате принятия определённых общественных норм и последующего подстраивания под них в одежде, внешности, манере поведения и т.п. [5].

Соответственно, логическим следствием из этих постулатов становятся следующие положения [4, 11–13]:

– гендер культурно-исторически вариативен и изменчив;

– он обусловлен образом жизни, ситуацией, а также динамичен в течение жизни человека;

– зависит от социального статуса индивида, класса, расы, этноса, образования и т.п.;

– его проявления содержат элементы индивидуального своеобразия.

Кроме того, в отличие от идей биодетерминизма, согласно которым всё изначально заложено, признание факта социального производства гендера вполне закономерно привело учёных к пониманию возможности изменения его содержания, процесса создания самой социальной реальности, что позволяет определить перспективы прикладного аспекта теории социального конструирования гендера [2, 9, 11, 12].

В целом, как подчёркивает О.А. Воронина, в русле данной теории гендер трактуется, с одной стороны, как сложный социокультурный процесс создания обществом различий в женских и мужских ролях, моделях поведения и психологических характеристиках, а с другой – как итоговый результат этого процесса, т.е. социальный конструкт, определяющий жизненные сценарии индивидов на основе их половой принадлежности [5]. Однако это определение отражает лишь общественный (культурный) уровень создания гендера, а следовательно, его необходимо дополнить определением с позиций индивидуального уровня, в частности: гендер есть процесс и результат встраивания индивида в социокультурно обусловленную модель мужественности/женственности, принятую в конкретном обществе на конкретном историческом этапе, иными словами, процесс и результат вхождения личности в гендерную культуру своего общества.

Полагаем, что все эти постулаты и вытекающие из них положения полностью соотносятся с идеями культурно-исторической психологии относительно объективной (культурной) и субъективной (индивидуальной) формы психики, обусловленности второй особенностями первой при признании факта возможности и обратного влияния, т.е. активности индивида в преобразовании общества. Убедиться в этом можно, обратившись к одной из наиболее известных сегодня концепций гендерной психологии – теории линз гендера, разработан-

ной в 90-е гг. прошлого столетия Сандрой Бем, где раскрывается процесс инкультурации индивида, его приобщения к культуре посредством присвоения ряда социокультурных линз – линз гендера [2].

Согласно данной теории, между личностью и обществом стоит особым образом разработанная в культуре система познания пола. В её основе лежат скрытые предписания в отношении лиц женского и мужского пола, внедрённые в культурные дискурсы, общественные институты, повседневные практики и психику людей, названные С. Бем линзами гендера, которые не только задают ракурс восприятия и осмысления социальной реальности, но и создают саму эту реальность. Линзы гендера присваиваются индивидом в процессе социализации в условиях социального взаимодействия, в результате чего человек начинает воспринимать и оценивать мир, других людей и самого себя культурно-специфическим способом – через призму этих линз, становясь таким образом участником социального воспроизводства и существующей культурной системы, и самих линз гендера.

Всего автором было выделено и описано три линзы.

1. *Линза гендерной поляризации* (традиция гендерной дифференциации), в соответствии с которой женщины и мужчины считаются фундаментально различными, противоположными друг другу и вместе с тем схожими между собой. Именно эта линза накладывает табу на подобие полов, что приводит к игнорированию в культуре гендерного сходства и различий внутри половых групп. Кроме того, существующая в обществе гендерная поляризация способствует тому, что половые признаки (особенности) приписываются самым различным явлениям, так что практически любой аспект культуры, любой аспект человеческого опыта предстаёт в неразрывной связи с полом (это касается и стиля одежды, и социальных ролей, и способов выражения чувств, и манеры поведения, и т.п.).

Проявлением линзы гендерной поляризации становятся культурные представления о маскулинности (мужественности) и феминности (женственности) как о наборе противоположных характеристик, различные нормы женского и мужского поведения, взаимоисключающие жизненные сценарии и константы личностного самоутверждения для женщин и мужчин. Если у первых это установка на материнство, стремление быть хорошей хозяйкой, ориентация на сферу межличностных отношений и привлекательная внешность, то у вторых – потребность отличаться от женщин, ориентация на профессиональную самореализацию, установка на эмоционально сдержанное поведение и выполнение роли добытчика [12].

По словам самой С. Бем, благодаря этой линзе общество оказывается нетерпимым к любым отклонениям личности от гендерных норм и предписанных ей сценариев, определяя эти отклонения как проблемные, девиантные и предлагая специальные меры воздействия на гендерных девиантов. Поэтому в культуре с гендер-

ной поляризацией люди становятся заложниками гендера, его пленниками; их пол ограничивает их индивидуальность, возможности её проявления [2].

2. *Линза андроцентризма*, или центрированность культуры на мужчинах и «мужском». В соответствии с этой линзой мужчины и мужской опыт рассматриваются как нейтральный стандарт или норма, тогда как женщины и женский опыт – как отклонение от данного стандарта или нормы. Как следствие линза андроцентризма:

- приводит к недооценке в культуре всего «женского» и делает более желательным ориентацию личности, независимо от её половой принадлежности, на «мужские» стандарты [1, 12, 13];

- предписывает более жёсткие требования к соблюдению гендерных норм представителям мужского пола [2, 4, 13], т.е. обуславливает асимметрию в приемлемости выхода мужчин и женщин за границу гендера, подтверждением чему, к примеру, может служить наличие культурной нормы антиженственности [4], которая не имеет своих аналогов относительно представительниц женского пола.

3. *Линза биологического эссенциализма*, которая логически обосновывает и узаконивает все остальные линзы, представляя их как естественные и неизбежные последствия биологической природы женщин и мужчин. Именно эта линза помогает воспринимать созданное людьми, т.е. культурное, как естественное и неизменное [2], оправдывая тем самым существующее положение вещей, и именно на ней основаны идеология и методология биодетерминизма, характерные для традиционной психологии пола.

По мнению С. Бем, вышеперечисленные линзы гендера приводят к ряду последствий. Во-первых, они помещают женщин и мужчин в различные и неравные жизненные ситуации, способствуя разной для них системе оценок и обуславливая существующую в обществе дискриминацию по половому признаку (идеологию и практику сексизма). Во-вторых, в процессе приобщения к культуре (инкультурации) индивид присваивает эти линзы и начинает использовать их в качестве ориентиров для собственной личности, своей Я-концепции, что приводит к возникновению особого феномена, названного автором конвенционально-гендерной личностью, которая ведёт себя в строгом соответствии с традиционными культурными ожиданиями по отношению к своему полу и тем самым имеет «мало возможностей для индивидуального выбора в вопросе: каким(ой) же надо быть, чтобы чувствовать себя мужчиной или женщиной...» [2. С. 211]. Внутренне усвоенные линзы, как пишет она, приводят к тому, что «каждая возможность, совпадающая с ракурсом линз, рассматривается как нормальная и естественная для собственного «Я», а каждая возможность, не согласующаяся с этим ракурсом, рассматривается как чуждая и проблематичная для собственного «Я»» [2. С. 213]. Иными словами, ориентация личности на жёсткие гендерные

стандарты общества есть результат инкультурации линз гендера, а сама гендерная личность – это личность с ограниченным человеческим потенциалом. Причем ограничения в данном случае носят как внешний, так и внутренний характер, что, на наш взгляд, со всей очевидностью подтверждает факт диалектического единства в личности культурного и индивидуального.

Проведённые автором исследования позволили ей заключить, что личность, созданная гендером, есть одновременно и продукт и процесс. Это не только наличие индивидуальной совокупности определённых черт, маркированных в культуре как «мужские» и «женские», это ещё и способ восприятия и осмысления реальности, который сам по себе создаёт и воспроизводит эти черты на протяжении всей жизни человека [2]. При этом, говоря о гендерной личности, С. Бем признаёт активность самого индивида, но эта активность, по её мнению, ограничена степенью принятия индивидом культурных линз гендера.

Таким образом, как справедливо отмечает Н.В. Ходырева, разработанная С. Бем инкультуральная теория линз позволяет понять процесс становления конвенционально-гендерной личности как частный случай становления субъекта, усвоившего культуру в определённом контексте [17]. И в этом смысле, с нашей точки зрения, идея инкультурации С. Бем вполне созвучна идее вращивания (интериоризации) Л.С. Выготского, отражающей суть процесса вхождения личности в культуру своего общества посредством присвоения культурных знаков (в теории С. Бем – линз гендера). Именно в феномене линз гендера мы усматриваем аналогию с описанным Л.С. Выготским «знаковым опосредствованием», когда культурный знак становится средством организации собственного поведения личности, поскольку, как было показано выше, присвоенные линзы оказываются одним из тех самых средств, которое определяет характер самовосприятия и других видов субъективной активности личности во всех сферах жизнедеятельности. Иными словами, будучи разновидностью социально-конструктивистского подхода, теория культурных линз гендера имеет значительные точки соприкосновения с культурно-историческим подходом в отечественной психологии.

Резюмируя основные положения социального конструктивизма, на котором базируется гендерный подход, и концепции Л.С. Выготского, мы считаем возможным отметить также их близость и по ряду иных аспектов, в частности следующих:

- значимость социально-культурного контекста становления человека (личности) и всех тех феноменов, которые имеют к нему отношение (включая психологические);
- признание роли субъективной активности в этом процессе;
- необходимость общения и практики социального взаимодействия;
- зависимость развития личности (направленности и содержания этого процесса), её поведения от харак-

тера социальных влияний, уровня и качества развития общества;

– идея присвоения (принятия) индивидом культурных символов, значений, знаков (в том числе знаков гендера) и последующее руководство ими, включая социально заданные способы категоризации (среди которых категоризация и самокатегоризация по признаку пола), позволяющие определённым образом разделять, комбинировать и структурировать объекты мира и собственные переживания, что и подразумевает, с конструктивистской точки зрения, создание и выстраивание внешнего и внутреннего мира.

Не случайно в современной науке даже существует мнение, согласно которому культурно-историческую психологию Л.С. Выготского наряду с теорией социального конструирования П. Бергера и Т. Лукмана относят к социальному конструктивизму [15].

Кроме того, мы склонны полагать, что и сам факт произошедшей в системе гуманитарного знания дефиниции понятий «пол» и «гендер» в определённой мере может быть вполне сопоставим с таким же революционным в своё время различием Л.С. Выготским природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психологическом развитии ребёнка. Как Л.С. Выготский «ставит цель раскрыть социальную природу «специфически человеческих» высших психических функций и с присущей ему полемичностью высказывает мысль о необходимости «другого», не биологического, понимания развития психических функций» [16. С. 12–13], так и в гендерном

подходе обосновывается социальная природа всего того, что связано с полом человека в обществе.

В логике культурно-исторического подхода к индивидуальному развитию человеческой психики первоначально гендер существует в интерпсихическом плане и лишь затем переходит в интрапсихический план, т.е. вначале он существует объективно вне каждого человека в идеальной форме, которая присваивается и субъективируется в процессе индивидуального развития, становясь реальной формой сознания индивида [10], иными словами, из мира культуры (мира «значений») он переходит в мир личности (мир «смыслов») [8]. И, как подчёркивал Л.С. Выготский, этот переход не происходит автоматически, а предполагает наличие посредников: других людей и культурных знаков – знаков гендера – культурных посланий, адресованных лицам женского и мужского пола, овладение которыми есть важное условие формирования (конструирования) гендера личности.

Таким образом, с позиций психологического исследования существенным является тот факт, что гендер имеет социальное происхождение и культурное своеобразие, что он производится в условиях конкретного общества в системе общественных отношений, складывающихся из действий конкретных личностей (т.е. в процессе социально-символического взаимодействия), и регулируется определёнными социальными нормами и ожиданиями, которые путём интериоризации присваиваются личностью и в дальнейшем могут играть важную роль в овладении ею своим внутренним миром и поведением.

Литература

1. Алёшина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 74–82.
2. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. 336 с.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.
4. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 318 с.
5. Воронина О.А. Гендер // Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой. М.: Информация – XXI век, 2002. С. 20–24.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984.
7. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребёнка // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5–19.
8. Гусельцева М.С., Асмолов А.Г. Парадигмы развития в психологии // Мир психологии. 2007. № 2. С. 18–31.
9. Здравомыслова Е.А., Тёмкина А.А. Социальное конструирование гендера как методология феминистского исследования // Российский гендерный порядок: социологический подход / Под ред. Е.А. Здравомысловой, А.А. Тёмкиной. СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2007. С. 9–33.
10. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 7–20.
11. Киммел М. Гендерное общество. М.: Российская политическая энциклопедия, 2006. 464 с.
12. Клёцина И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика. СПб.: Алетейя, 2004. 408 с.
13. Кон И.С. История и теория «мужских исследований» // Гендерный калейдоскоп / Под ред. М.М. Малышевой. М.: Академия, 2001. С. 188–242.
14. Леонтьев А.А. Ключевые идеи Л.С. Выготского – вклад в мировую психологию XX столетия // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 4. С. 5–11.
15. Улановский А.М. Качественная методология и конструктивистская ориентация в психологии // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 27–37.
16. Ульenkova У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М.: Академия, 2005. 176 с.
17. Ходырева Н.В. Изменяя психологию... // Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. С. 5–26.

CULTURAL-HISTORICAL APPROACH AND GENDER RESEARCH IN PSYCHOLOGY: IDEAS CONSONANCE
Semenova L.E. (Nizhnij Novgorod)

Summary. The article tells about the comparison main ideas of L.S. Vygotsky's cultural-historical conception of the development of human psychology with theoretical principles of new academic branch – gender studies in psychology. For a example analysis one of the psychological conception of the social doing gender – S. Bem's lenses of gender theory it shows likeness between the ideas of L.S. Vygotsky and gender approach in psychology connected with development of human psychology by means of «ingrowth to culture» of own society, social nature of his psychology and gender.

Key words: cultural-historical psychology, awarding, doing gender, lenses of gender.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИСТОЧНИКИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ДИАГНОСТИКИ В ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Г.А. Епанчинцева (Оренбург)

Аннотация. Анализируются основные теоретические и прикладные источники развивающей диагностики в образовании. Обосновываются философские и психологические теории развития, а также прикладные направления диагностики в образовании, которые послужили оформлению концепции развивающей диагностики.

Ключевые слова: образование, диагноз, психодиагностика, развитие, зона актуального развития, зона ближайшего развития, диагностика развития, диагностические модели, развивающая диагностика.

Образовательная система является сложным социальным институтом, отражающим культуру, образ жизни, идеологию, политику общества. Разработка образовательных стратегий и общественный контроль над ними – непростые задачи, далекие от разрешения на сегодняшний момент. Мировая практика показала, что оценка образования является сложным делом, не сводимым к созданию и введению универсальных систем измерения, способных зафиксировать все его результаты.

Новые ценностные образовательные парадигмы, несомненно, предусматривают глубокое осмысление диагностики личностного и интеллектуального потенциала учащихся. Тем не менее, нередко при этом четкие смысловые и измерительные схемы новых парадигм отсутствуют. Современные диагностические модели, как отмечает М.А. Холодная, используемые в образовании, способны лишь реконструировать, воссоздавать некоторые фрагменты многомерного мира путем анализа продуктов учебной деятельности ее субъектами [16]. Основной целью диагностики по-прежнему является фиксация сформированных характеристик и особенностей их проявления, а не открытие причин их возникновения и определение адекватной помощи по их устранению. Образование продолжает ожидать от психолого-педагогических исследований операционализации понятий, предметное, смысловое, ценностное сознание, способствующих созданию такого диагностического инструментария, который помогал бы осмыслению того, как знания превращаются в картину мира, как они вписываются в нее, как умения и навыки, приобретаемые в учебном процессе, определяют образ жизни и жизнедеятельность человека [7].

Этимология понятий «диагноз», «диагностика», «психологическая диагностика» в психологической науке неоднозначна. «Диагноз» в переводе с греческого языка означает распознавание. «Диагностика» определяется как идентификация болезни, синдрома, состояния. Термин первоначально использовался в том же смысле, что и в медицине. Основной идеей понятия являлись классификация и категоризация определенных признаков. Значение термина постепенно расширялось. Он стал применяться в рамках психологии личности, социальной и педагогической психологии с целью обозначения различия состояний многих видов. «Психологическая диагностика» в широком значении есть обозначение

любой процедуры оценки когнитивных, поведенческих или личностных свойств. Предмет психодиагностики – установление индивидуально-психологических различий. Важнейшим элементом психодиагностики является выяснение в каждом отдельном случае причин данных проявлений в поведении или в деятельности обследуемого и следствий этих проявлений [3].

Источники развивающей диагностики в образовании обнаруживаются в философских и психологических концепциях развития [5, 12], технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [6], процессуально-деятельностном подходе А.В. Брушлинского, Н.Ф. Талызиной [4, 15], структурно-интегративном подходе Г.В. Залевского, Э.Г. Юдина [8]. В психологической теории четкая дифференциация проблем диагностики, прогнозирования, построения развивающих моделей – явление естественное и на этапах теоретического осмысления необходимое. Рассматривая эти проблемы с точки зрения практики развития, несложно заметить, что данные направления исследовательского поиска и практической деятельности нуждаются в тесной интеграции.

Далее мы попытаемся определить сущность категории развивающей диагностики, формирующейся в пределах современных тенденций образования. Прежде всего следует уточнить смысл развития, которое является основным ее конструктом. Попытки раскрытия воззрения на данное понятие как некое изменение объекта можно проследить с античных времен. В Средние века развитие обозначало переход от одного состояния к другому. Понятие «развитие» в современном его смысле возникает около XVIII в. вместе с расцветом биологии. Бюффон употребляет его в связи с объяснением истории Земли и живых существ, Ламарк – специально для объяснения истории живых существ [12]. В немецкой философии развитие означало саморазвертывание божественного в мире, живого в божественное. В дальнейшем Кант истолковывает данной категорией происхождение космоса, Гердер использует ее для объяснения истории культуры [12, 17]. Понятие развития становится основным принципом биологии, антропологии и психологии с середины XIX в. благодаря работам Спенсера, Дарвина, Геккеля [17]. Оно используется для обозначения поступательного движения и всякого изменения системы. Для характеристики развития, как

правило, требуются большие периоды времени, позволяющие судить о тенденциях, направленности всевозможных трансформаций.

Категория развития остается по-прежнему одной из сложных в философии и психологии, ценность которой необходимо постоянно доказывать. С.Л. Рубинштейн включил понятие развития в категориальную систему психологии и возвел его в статус важнейшего методологического принципа психологической науки [14]. Достаточно часто о развитии говорят с использованием некоторых его описательных функций. Если понимать развитие как приращение некоторой функции, то внешне оно будет проявляться в различии наличия умений, навыков. Надо отметить, что динамика развития более отчетливо прослеживается в младшем возрасте, нежели во взрослом. В связи с этим достаточно спорным в психологии становится вопрос о развитии взрослого человека и возможностях отслеживания и доказательствах этого феномена для него. В науке присутствует и другое понимание развития. Категорию развития можно рассматривать и как новое качество или новую способность. По мнению Ж. Пиаже, основное отличие мышления ребенка от мышления взрослого, что выражается в наличии иных возможностей развития у взрослых. Данное понимание категории развития также оставляет неразрешенным вопрос о конкретизации ситуаций, которые идентифицируют эти различия [11].

Нам более близко понимание категории развития, выведенное Л.С. Выготским, как трансляция овладения культурными средствами, с помощью которых человек реорганизует свои мыслительные действия [5].

Основным достижением в истории психологии является его культурно-историческая теория, центральное положение которой – учение о зоне ближайшего развития (ЗБР). «Зона ближайшего развития ребенка» репрезентируется Л.С. Выготским как расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сверстниками [5].

Автор теории выделяет в деятельности ребенка два уровня выполнения одного и того же задания: самостоятельное и в сотрудничестве. Самостоятельное выполнение было определено актуальным, а выполнение в сотрудничестве – зоной ближайшего развития. Следует отметить, что традиционная диагностика ориентируется на определение актуального уровня развития, в связи с этим ее прогноз не является надежным. Анализ исследований, посвященных ЗБР, позволяет выделить два основных направления.

Первое изучает «формы» существования зоны ближайшего развития и основывается на представлении

Л.С. Выготского о процессе развития как сотрудничестве «умеющего» взрослого и «неумеющего» ребенка. Разница между тем, на что ребенок способен сам, и в сотрудничестве определяется как критерий зоны ближайшего развития. Важнейшие выводы в рамках этого направления касаются организации «развивающего» общения ребенка с взрослыми и более умными сверстниками («психологически взрослыми»).

Второе направление исследует феномен зоны ближайшего развития с позиций содержания процессов, происходящих в момент перехода из ЗБР в актуальный уровень. Правомерно установление соотношения «зоны ближайшего развития» с такими понятиями, как «развитие» и «обучение». При рассмотрении развития и обучения было выявлено, что их содержанием является овладение культурным средством, которое изменяет и перестраивает как внешнюю деятельность субъекта, так и его внутреннюю (умственную), психическую. Далее Л.С. Выготским обучение ребенка определяется как внутренне необходимый и всеобщий момент его умственного (психического) развития. При этом автором выделяется нетождественность категорий развития и обучения: обучение выступает в качестве источника развития. Следует отметить, что, согласно Л.С. Выготскому, зона ближайшего развития различна у разных детей, поэтому и определение ее величины необходимо проводить конкретно у каждого отдельного ребенка [5].

Как отмечает В.Н. Косырев, учение Л.С. Выготского о ЗБР помогает осмыслить механизмы прогнозирования интереса, проявляющегося учащимися, студентами, слушателями к предъявляемой им информации. Автор предполагает, что феноменология интереса, в данном случае учебного, родом из зоны ближайшего развития. Мы глубоко уверены, что любая аудитория, находящаяся в организованном режиме учебного диалога, ждет от обучения интереса и собственной успешности. Интерес всегда остается в границах ЗБР и отправной точкой будущего успеха в обучении. Интерес наделен характеристиками доступности и новизны. В связи с этим контрольно-измерительный инструментальный должен строиться как доступный, т.е. лежащий в рамках уровня актуального развития субъекта образовательной деятельности; интересный, способствующий и помогающий проникать в зону ближайшего развития [7].

Идеи, объединенные в разрешение задач диагностики ЗБР, по-прежнему остаются вне теоретических исследований лишь на уровне эмпирического анализа. В нашем исследовании мы предлагаем рассматривать учение о зоне ближайшего развития как основной подход, позволяющий сформировать концептуальный анализ развивающей диагностики. Зона ближайшего развития дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития. На этой основе адекватный диагностический инструментальный позволяет сделать научно обоснованный прогноз и практические

рекомендации для субъектов образовательного процесса. Диагностические возможности определения некоторых количественных и качественных значений обоих уровней развития – актуального и ближайшего, способствуют установлению количественных и качественных показателей индивидуальных различий детей.

Мы трактуем категорию развития через способность человека преодолеть усвоенные алгоритмы познания и приобрести новые. Можно сделать вывод о том, что у взрослого больше возможности выхода за культурные рамки, чем у ребенка, т.к. он во многом овладел культурными нормами. Иначе говоря, человек овладевает культурой для того, чтобы выходить за ее рамки и реконструировать ее, образуя новые смыслы.

Далее следует отметить тесную взаимосвязь категории развития с категорией усвоения. Мы считаем, что развитие более объемное понятие, чем усвоение, т.к. развитие человека включает в себя как развитие субъекта деятельности, так и индивидуальности, личности. Тем не менее, эти понятия тесно взаимосвязаны: развитие психических функций не может происходить без усвоения, а овладение новым – основной путь развития индивида. В процессе усвоения человек овладевает социальными значениями предметов и способами действия с ними, нравственными основаниями поведения и формами общения с другими людьми. Усвоение значений предметов человеческой материальной и духовной культуры и способов действий с ними составляет основное внутреннее содержание процесса обучения. В своем исследовании мы рассматриваем развитие как процесс закономерного изменения явлений во времени, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях когнитивной и личностной сфер, процесс же усвоения нами учитывается как условие развития.

Далее следует уточнить смысл понятия «диагностика развития». Это понятие впервые употребляется Л.С. Выготским в связи с наделением и особых характеристик зоны ближайшего развития, а также особенных для нее диагностических процедур [5]. Проблема создания диагностики развития поднимается А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном в связи с выдвигаемой идеей о необходимости создания диагностического инструментария, способного изучать не результат деятельности, а сам ее процесс [9, 14]. Далее Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов формируют принципы диагностики для технологии развивающего обучения [6]. Основные идеи процессуально-деятельностного подхода А.В. Брушлинского, Н.Ф. Талызиной [4, 15], идеи О.К. Тихомирова, В.Е. Ключко о роли операционально-мотивационного механизма в развитии интеллекта [7], идеи структурно-интегративного подхода Г.В. Залевского, Э.Г. Юдина [8] позволили оформить представление о развивающей функции диагностического исследования. К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Е.М. Борисова, Е.И. Горбачева определили основной характеристикой диагностики развития ее коррекционность [13]. Мы отмечаем отличие

диагностики развития от развивающей в том, что первую категорию связываем с предметом исследования – зоной ближайшего развития, а последующую объясняем особенностями диагностического инструментария, способного исследовать не только многомерный мир субъекта, но и помогать средствами диагностической процедуры делать его более системным и смысловым. Исследования Ю.В. Синягина, посвященные акмеологическим проблемам, позволили уточнить, что развивающая диагностика прежде всего изучает активность личности. Данный тип диагностики, в отличие от традиционных психодиагностических подходов, относится к диагностируемой личности не как к объекту, а как к активно мыслящему, чувствующему и действующему субъекту, не навязывает ему пути и способы его развития, а позволяет на основе знания возможных его сценариев самостоятельно выбрать свой жизненный и профессиональный путь [7].

Наиболее близки нам взгляды о принципиально новых функциях диагностики как инструменте исследования многомерной матрицы системного и смыслового образа мира субъекта В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцевой, М.А. Холодной [7, 16].

Далее представлен анализ диагностических направлений, используемых в мировой образовательной практике, которые явились прикладными источниками развивающей диагностики. Дидактический подход А.Н. Майорова, Я. Рейховского обогатил наши знания о видах, типах тестов и особенностях тестовых заданий. Предложенный методический инструментарий для всех этапов тестирования мы нашли глубоко обоснованным. Представители этого направления утверждают, что работают исключительно в рамках дидактических единиц. Тем не менее, мы отмечаем, что авторы тщательно изучают саму процедуру тестирования как уникальную психологическую реальность. Замечания авторов о необходимости учитывать влияния самой процедуры тестирования на результаты учащихся определили необходимость изучения и объяснения ее развивающего эффекта, нового осмысления роли и позиции педагога при исполнении контрольно-измерительной деятельности [10].

Анализ модели Раша «Задание – ответ – зависимость» (J. Rosh, Anolerssen (1983), Wright (1977), Stone (1979)) позволил нам выстроить четкие алгоритмы стандартизации, спецификации, определения дискриминативности заданий, надежности и валидности развивающих тестов [2].

Критическое отношение к критериально-ориентированной модели Р. Гласера позволило нам оформить представление, как средствами усвоенных знаний, умений и навыков выстраивается, более или менее, системная и смысловая картина мира. Дальнейший анализ этой модели предопределил наши выводы о поиске новых методических приемов стандартизации, определения валидности и надежности развивающих тестов [13].

«Гибкий», или «объединительный», подход А. Анастаси помог нам утвердиться в том, что результаты диагностики, рассматриваемые с позиции индивидуализации критериев и норм, укажут выбор адекватных коррекционно-развивающих программ для учащихся. Изучая этот подход, нами было отмечено, что процедуры исследования проводятся исключительно индивидуально. Эти явно прогрессивные стороны «гибкого» подхода нами также были использованы при создании развивающей диагностики [2].

Математический подход «задание – ответ» (IRT) Drasgow and Hulin (1990), D. Weiss (1983), Davidson (1981), столь популярный в США, помог нам осмыслить технологию создания новых типов тестов: онтологического, процессуально-формирующего. Эта модель помогла определить нам для вышеобозначенных типов тестов задания различительной силы. Мы находим эту модель уникальным подспорьем при исследовании индивидуальных особенностей мыслительной деятельности [2].

Научный подход, разработанный К.М. Гуревичем, явился основанием разрабатываемой нами модели развивающей диагностики. Мы считаем, что критерии и нормативы очень близки по своим качественным характеристикам к «гибкому» подходу А. Анастаси. Этот подход, безусловно, является большим прорывом в связи с осознанием того, что необходим глубокий психологический анализ учебных программ. Дидактические единицы становятся предметом исследования психологии, идет поиск нового измерительного инструментария изучения их особенностей. Автор подхода делает вывод о том, что только осмысленное знание способствует изменению мировоззрения учащегося. Научная школа К.М. Гуревича первой определила необходимость создания такой диагностики, которая будет исполнять не только контрольно-измерительную функцию, но и развивающую. Моделирование мыслительной деятельности через тестовые задания в известных частных методиках (К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Г.А. Борулава, Е.М. Борисова, В.Г. Зархин, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова, Е.И. Горбачева) помогли нам овладеть этим сложным методом. Обобщение опыта технологий стандартизации, спецификации, определения надежности и валидности в данном подходе привело к созданию алгоритмов развивающей диагностики [13].

Адаптивный подход (De Witt, Weiss (1974), Larhin (1974), Bets (1973)) мы считаем более близким к подходу, разработанному К.М. Гуревичем. Преимущество данного подхода – в возможностях интерпретации результатов исследования, способствующих определению индивидуальных коррекционно-развивающих программ обучения. Изучение компьютеризированных вариантов адаптивного тестирования позволило нам создать технику «диалогового окна» для онтологического типа тестов [2, 13].

Анализ технологического, или психометрического, научного подхода, разработанного в западной психологии Гронлундом и в отечественной образовательной практике адаптированного В.С. Аванесовым, позволил использовать в рамках развивающей диагностики выверенный механизм стандартизации тестовых заданий [1]. Анализ научного подхода Уиггинса, Фарра, Тоуна, Мосса – процессуальное оценивание (аутентичное оценивание) – позволил нам осмыслить необходимость создания модели диагностического инструментария, выявляющего особенности мыслительной деятельности учащегося. Именно этот подход определил нас в рассмотрении ситуации оценивания как самостоятельного и сложного психологического явления, развивающие возможности которого следует учитывать и согласовывать с общей композицией диагностических заданий [2, 7].

Итак, под категорией развивающей диагностики мы определяем особый вид диагностики, основной целью которой является обеспечение полноценного психического и личностного развития субъекта самой процедурой исследования процесса становления его многомерного мира во времени, выраженного в количественных и качественных структурных преобразованиях когнитивной и личностной сфер. Развивающая диагностика признает самостоятельность личности, ее субъектность и широко использует все те методические находки, которые накопила классическая психодиагностика за более чем вековую историю своего существования. Для развивающей диагностики в образовательном процессе характерна такая форма ее организации, которая позволяет создавать условия для совершенствования интеллектуальных возможностей каждого субъекта с целью подготовки его к успешной и самодостаточной жизнедеятельности.

Литература

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М.: Адепт, 1998. 191 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с англ. СПб.: Питер, 2002. 688 с.
3. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. М.: Ось-89, 2006. 192 с.
4. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии, 1996. 392 с.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: В 6 т. М., 1983. Т. 3. С. 7–314.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1988. С. 12–113.
7. Епанчинцева Г.А. Становление психодиагностики в образовании. Оренбург, 2007. 170 с.
8. Залевский Г.В. Теоретические основы психологического и психопатологического исследования. Томск, 1988. 234 с.
9. Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и смыслообразование // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1990. № 3. С. 33–42.
10. Майоров А.Н. Конструирование заданий для тестов школьных достижений. СПб.: Фонд Культурная инициатива, 1995. 80 с.
11. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М., 1969. С. 29–115.

12. *Поппер К.* Реализм и цель науки // Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада. М.: Логос, 1996. С. 92–106.
13. *Психологическая диагностика* / Под ред. К.М. Гуревича. М., 1993. С. 7–117.
14. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959. 354 с.
15. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М., 1985. С. 53–157.
16. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 1997. 392 с.
17. *Философия социальных и гуманитарных наук* / Под ред. С.А. Лебедева. М., 2006. 912 с.

THEORETICAL AND APPLIED SOURCES OF DEVELOPING DIAGNOSTICS ARE IN PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Epanchintseva G.A. (Orenburg)

Summary. In the article the basic theoretical and applied sources of developing diagnostics are analysed in education. An author grounds the philosophical and psychological theories of development, and also applied directions diagnosticians in education, which served registration of conception of developing diagnostics.

Key words: education, diagnosis, psychodiagnostic, development, area of actual nogo development, area of the nearest development, diagnostics of development, diagnostic models, developing a diagnostician.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРИСПОСОБЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: РОЛЬ ФАКТОРА ПОЛА

Е.Р. Слободская, А.В. Бочаров, Т.И. Рябиченко (Новосибирск)

Аннотация. Приспособленность, агрессивность и тревожность оценивали по данным опросников Ахенбаха, Баса–Перри, Спилбергера и Грея–Уильсона у 250 подростков 11–17 лет. Установлено, что высокий уровень тревоги у мальчиков-подростков блокировал негативное влияние агрессивного поведения и гнева, а у девочек – потенцировал негативное влияние враждебности активности в разных сферах жизни. Вербальная агрессия смягчала негативное влияние торможения поведения и вызванной им тревожности на социальную приспособленность независимо от пола подростков.

Ключевые слова: агрессивность, тревожность, приспособление, подростки, взаимодействие факторов.

Поведенческие и эмоциональные трудности – наиболее часто встречающиеся проблемы психического здоровья у детей и подростков, нарушающие их приспособление. Под приспособлением здесь понимается непрерывный процесс взаимодействия человека со средой на протяжении всей жизни, так что в каждый момент развития имеются и определенные достижения, и некоторые отклонения и трудности [2]. Поведенческие и эмоциональные проблемы приобретают особое значение в подростковый период, когда соотношение имеющихся достижений и проблемного поведения является решающим для дальнейшего развития [11]. При этом важно оценивать развитие в контексте реальных обстоятельств жизни [11].

Проблемы поведения выражаются в вызывающем непослушании, агрессивности и антисоциальном поведении; им часто сопутствуют избыточная активность и трудности управления вниманием. Эмоциональные проблемы включают выраженную тревожность, страхи, навязчивости, депрессивные признаки и психосоматические симптомы [7]. Несмотря на то, что эти две группы проблем представляют собой различные конечные пути неадекватного реагирования на стресс («экстернализацию» и «интернализацию»), заметно различаются по своим проявлениям и четко выделяются в клинических и популяционных исследованиях, они часто сочетаются [5, 7]. Оба вида проблем обусловлены биологическими факторами риска, включая генетические, и социальной средой, в особенности семейным окружением [7]. Однако до сих пор неизвестно, имеется ли общая причина, приводящая к сочетанию поведенческих и эмоциональных проблем, или же изначально высокий уровень отклонений в поведении вызывает развитие вторичных эмоциональных проблем [6].

Большая часть работ посвящена клинически выраженным отклонениям в поведении и эмоциональным расстройствам, как правило, депрессивным [5]; популяционных исследований в этой области крайне мало. Приспособление детей и подростков с сочетанием поведенческих проблем и депрессии значительно хуже, чем при изолированных расстройствах каждого вида [8]. Данные о приспособленности детей с сочетанием поведенческих проблем и тревоги противоречивы. В исследовании американских мальчиков 7–12 лет показано, что при сочетании расстройства поведения с тревожным расстройством результаты развития лучше, чем при изолированном рас-

стройстве поведения, в том числе меньше зарегистрированных правонарушений [12]. Другие исследования указывают на то, что сочетание агрессивности и тревожности приводит к наихудшим последствиям [9].

Большая часть исследований отклонений в поведении и агрессивности проведена на лицах мужского пола. Есть данные о том, что механизмы развития приспособления при сочетании эмоциональных и поведенческих проблем у мальчиков и девочек неодинаковы [12], однако работ, учитывающих особенности, связанные с полом, недостаточно. В связи с этим целью настоящей работы было изучить влияние агрессивного поведения и тревожности на приспособленность подростков с учетом пола и взаимодействия факторов.

Методы

Испытуемые. Выборка составила 250 подростков (158 мальчиков и 92 девочки) в возрасте от 12 до 17 лет (средний возраст $14,7 \pm 1,0$) из 4 школ г. Новосибирска. Исследование одобрено этическим комитетом ГУ НИИ физиологии СО РАМН.

Для оценки приспособленности компетентности и проблем психического здоровья у детей и подростков применяли стандартизованный инструмент – адаптированную русскую версию *Юношеского опросника Ахенбаха* [3]. Для оценки приспособленности использовали шкалы активности и социальной компетентности. Шкалой *Активности* определяли успехи подростка в спорте и других сферах (помимо школы), а также количество обязанностей в виде оплачиваемой и неоплачиваемой работы и качество их выполнения. Шкалой *Социальной компетентности* оценивали членство и активность в различных организациях, число близких друзей и частоту встреч с ними, взаимоотношения с людьми и самостоятельность. Проблемы психического здоровья представлены в 112 утверждениях, с помощью которых определяли выраженность эмоциональных и поведенческих симптомов по 8 эмпирическим и 6 клинически ориентированным шкалам и общее число проблем. Использовали эмпирическую шкалу *Агрессивного поведения* и клиническую шкалу *Тревожных проблем*. Коэффициенты внутренней согласованности шкал составили 0,83 и 0,59 соответственно. Опросник Баса–Перри на агрессию [4] состоит из 29 утверждений,

оценка производится по пятибалльной шкале. Опросник включает 4 шкалы: *Физическая агрессия* (коэффициент внутренней согласованности – 0,80), *Вербальная агрессия* (0,65), *Гнев* (0,75) и *Враждебность* (0,62). Опросник Спилбергера на личностную тревожность [10] состоит из 20 утверждений, коэффициент внутренней согласованности шкалы *Личностной тревожности* составил 0,85. Краткая форма личностного опросника Грея–Уильсона содержит 24 вопроса, на основании которых оценивают чувствительность психофизиологических систем, контролирующих эмоциональное поведение [1]. Использовалась и шкала *Торможения поведения*, оценивающая предрасположенность к тревоге (коэффициент внутренней согласованности 0,70).

Статистический анализ. Сравнение показателей в подгруппах разного пола проводили с помощью Т-критерия. Взаимосвязи между переменными изучали с помощью корреляционного анализа. Влияние взаимодействия агрессии и тревожности на приспособленность подростков изучали с помощью метода регрессии. Результирующими переменными были показатели активности и социальной компетентности. Независимые переменные вводили в следующем порядке: 1) один из пяти показателей агрессивности (агрессивное поведение, физическая, вербальная агрессия, гнев и враждебность) и один из двух показателей тревожности (личностная тревожность и торможение поведения); 2) взаимодействие между показателями агрессивности и тревожности.

Независимые переменные стандартизовали, переводя в Z-оценки. Анализ проводили в общей выборке и в подгруппах мальчиков и девочек отдельно.

Результаты

Значение пола и возраста. При сравнении показателей в подгруппах разного пола установлено, что у девочек по сравнению с мальчиками выше оценки личностной тревожности ($21,5 \pm 10,7$ и $18,7 \pm 8,7$ соответственно; $T(247) = 2,26$; $p = 0,02$) и торможения поведения ($11,2 \pm 4,7$ и $7,1 \pm 3,9$ соответственно; $T(248) = 7,19$; $p = 0,001$), но ниже показатели физической агрессии ($19,6 \pm 5,8$ и $25,3 \pm 7,4$ соответственно; $T(247) = 6,34$; $p < 0,001$). По

компетентности и другим показателям агрессивности и тревожности достоверных различий не было. С возрастом нарастала выраженность вербальной агрессии ($r = 0,23$; $p < 0,001$) как у мальчиков ($r = 0,23$; $p = 0,004$), так и у девочек ($r = 0,24$; $p = 0,02$); кроме того, у девочек с возрастом уменьшалась личностная тревожность ($r = -0,26$; $p = 0,01$). По остальным показателям возрастной динамики не выявлено.

Взаимосвязи агрессивного поведения и тревожности с приспособленностью. В таблице приведены коэффициенты корреляции между показателями агрессивного поведения и тревожности, с одной стороны, и приспособленности – с другой. Оба вида проблем – и агрессивность и тревожность – отрицательно связаны с активностью подростков в различных сферах жизни и их социальной компетентностью, причем негативное влияние тревожности одинаково выражено у подростков обоего пола, а негативное влияние агрессивности проявлялось только у девочек.

Взаимодействие между агрессивным поведением и тревожностью в их влиянии на приспособленность подростков. Выявлено достоверное взаимодействие между агрессивным поведением и тревожными проблемами по отношению к активности в различных сферах жизни: $F(1, 238) = 4,20$; $p = 0,04$. При низком уровне тревожных проблем агрессивное поведение подростков сопровождалось снижением активности ($\beta = -0,20$; $p = 0,02$), а высокий уровень тревожных проблем блокировал это негативное влияние.

При раздельном анализе в подгруппах разного пола установлено, что такое взаимодействие между агрессивным поведением и тревожными проблемами имеется только у мальчиков; $F(1,152) = 5,24$; $p = 0,02$. На рис. 1, А показано, что у мальчиков с низким уровнем тревожных проблем при нарастании агрессивного поведения активность в различных сферах жизни снижается ($\beta = -0,26$; $p = 0,01$), а высокий уровень тревожных проблем блокирует негативное влияние агрессивного поведения; у девочек такого эффекта не наблюдается.

Гневом объяснялось примерно 4,7% разнообразия активности подростков в различных сферах жизни ($\beta = -0,16$; $p = 0,02$), однако значение гнева различалось в зависимости от выраженности тревожных проблем:

Корреляции показателей агрессивности и тревожности с приспособленностью подростков

Показатель	Активность			Социальная компетентность		
	Общая выборка	Мальчики	Девочки	Общая выборка	Мальчики	Девочки
Агрессивное поведение	-0,14*	-0,13	-0,17	-0,07	-0,05	-0,11
Физическая агрессия	-0,18**	-0,14	-0,27*	-0,09	-0,02	-0,16
Гнев	-0,15*	-0,12	-0,21*	-0,14*	-0,10	-0,23*
Враждебность	-0,11	-0,03	-0,25*	-0,21**	-0,15	-0,34**
Вербальная агрессия	0,01	0,04	-0,04	-0,02	0,00	-0,09
Тревожные проблемы	-0,08	-0,08	-0,12	-0,22**	-0,24**	-0,22*
Личностная тревожность	-0,20**	-0,23**	-0,18	-0,29**	-0,31**	-0,30**
Торможение поведения	-0,11	-0,09	-0,25*	-0,19**	-0,25*	-0,25*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

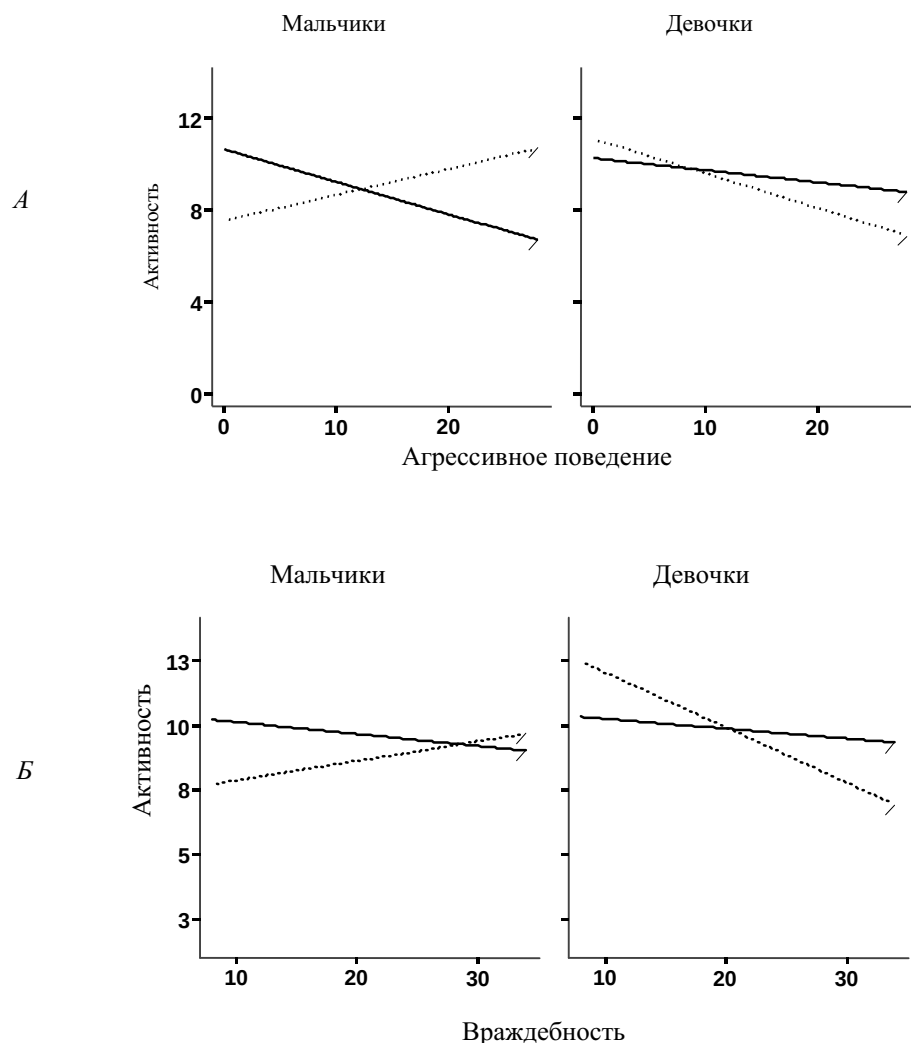


Рис. 1. Взаимосвязь агрессивного поведения (А) и враждебности (Б) с активностью при разном уровне тревожных проблем у мальчиков и девочек:
 — < 50-го перцентиля; - - - > 50-го перцентиля

$F(1, 238) = 4,32; p = 0,04$. Это взаимодействие дополнительно объясняло 2% разнообразия оценок активности. При низком уровне тревожных проблем гнев приводил к снижению активности ($\beta = -0,25; p < 0,003$), а их высокий уровень блокировал это негативное влияние ($\beta = -0,02; p = 0,84$). Такой феномен также наблюдался только у мальчиков: $F(1, 152) = 5,65; p = 0,019$.

Другого рода взаимодействие по отношению к активности выявлено между враждебностью и тревожными проблемами у девочек: $F(1, 89) = 4,69; p = 0,03$. На рис. 1, Б показано, что у девочек с высоким уровнем тревожных проблем враждебность негативно влияла на активность в различных сферах жизни ($\beta = -0,38; p = 0,01$), а при низком уровне такого влияния не наблюдалось ($\beta = 0,06; p = 0,67$). У мальчиков подобного взаимодействия не было.

Личностной тревожностью объяснялось примерно 10% социальной приспособленности подростков; одна-

ко ее вклад различался в зависимости от уровня вербальной агрессии: $F(1, 244) = 4,30; p = 0,04$. При высоком уровне вербальной агрессии негативное влияние тревожности на социальную приспособленность ($\beta = -0,19; p = 0,02$) было значительно меньше, чем при низком ($\beta = -0,43; p = 0,001$). Аналогичное взаимодействие имело место между вербальной агрессией и торможением поведения: $F(1, 244) = 5,50; p = 0,02$: при высоком уровне вербальной агрессии негативное влияние торможения поведения на социальную приспособленность ($\beta = -0,17; p = 0,04$) было значительно меньше, чем при низком ($\beta = -0,40; p = 0,001$).

На рис. 2 показано, что у подростков с низким уровнем вербальной агрессии нарастание тревожности и торможения поведения сопровождается снижением социальной приспособленности, а высокий уровень вербальной агрессии смягчает негативное влияние торможения поведения и вызванной им тревожности.

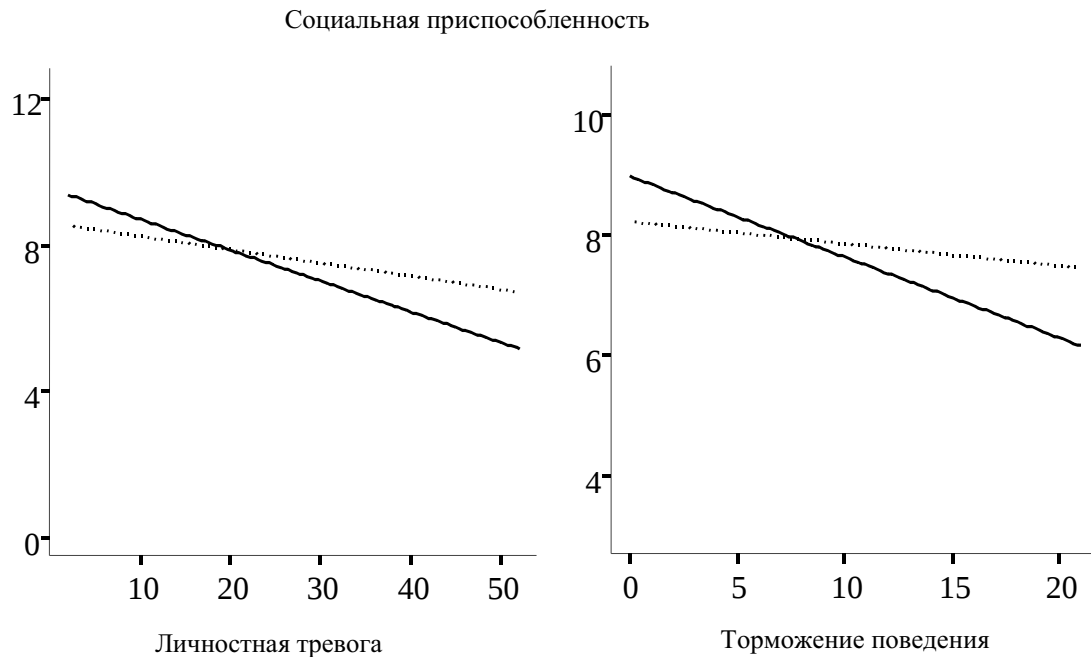


Рис. 2. Зависимость социальной приспособленности от личностной тревоги и торможения поведения у подростков с разным уровнем вербальной агрессии:
 — < 50-го перцентиля; - - - > 50-го перцентиля

Обсуждение результатов исследования

Проведенное исследование показало, что и агрессивность, и тревожность сопровождаются снижением приспособленности подростков в различных сферах жизни: занятиях и успехах в спорте, участии в различных организациях, выполнении разнообразных обязанностей (оплачиваемая и неоплачиваемая работа), взаимоотношениях с друзьями и другими людьми, а также самостоятельности. Их значение у подростков разного пола неодинаково: у мальчиков выше уровень физической агрессии, а у девочек — торможения поведения и вызванной им личностной тревожности; отрицательное влияние тревожности выражено у подростков обоего пола, а негативное влияние агрессивности проявляется только у девочек. Этот феномен можно объяснить тем, что общественные нормы достаточно терпимы по отношению к проявлениям агрессивности у лиц мужского пола и жестко ограничивают агрессивное поведение лиц женского пола. В результате у девочек-подростков с отклонениями в поведении, как правило, возникают вторичные эмоциональные проблемы и ниже общий уровень приспособленности [13].

Помимо этого, сочетание агрессивности и тревожности у подростков разного пола может приводить к различным последствиям в плане приспособления. У мальчиков высокий уровень тревожных проблем блокирует негативное влияние гнева на общую компетентность и активность в различных сферах жизни. Проявления гнева (подросток

портит или ломает вещи, ввязывается в драки, нападает на других людей, вспыльчив) затрудняют успешное функционирование подростка и его приспособление к требованиям окружения. Можно полагать, что высокая тревожность побуждает мальчиков компенсировать негативные последствия гнева соответствующим поведением (возмещение ущерба, принесение извинений и т.п.). Сходным образом вербальная агрессия (спор и открытое выражение своего неодобрения и несогласия с другими людьми) у мальчиков сдерживает негативное влияние приводящего к застенчивости торможения поведения и вызванной им тревожности на общую компетентность и социальную приспособленность.

В то же время у девочек гнев приводит к снижению общей приспособленности и активности в различных сферах жизни при любом уровне тревожных проблем, а вербальная агрессия не смягчает негативного влияния торможения поведения и вызванной им тревожности на общую и социальную компетентность. Тревожные проблемы у них способствуют лучшей успеваемости, но только при низком уровне враждебности; высокий уровень враждебности блокирует этот эффект.

Таким образом, установлено, что сочетание агрессивности и тревожности у подростков может приводить к различным последствиям в плане приспособленности. У мальчиков высокий уровень тревожных проблем блокирует негативное влияние агрессивного поведения на компетентность в различных сферах жизни, помимо школы. Очевидно, это осуществляется за счет тех ас-

пектов агрессивного поведения, которые обусловлены гневом. У девочек, напротив, высокий уровень тревожных проблем потенцирует негативное влияние враждебности на компетентность, а при низком уровне тревожных проблем влияние враждебности на компетентность не проявляется.

Установлено, что тревожность и лежащее в ее основе торможение поведения оказывают негативное влияние на социальную приспособленность подростков, причем это влияние не зависит от пола. Помимо главных эффектов, выявлены и модулирующие влияния, обусловленные взаимодействием тревожности и торможения поведения с вербальной агрессией: хотя вербальная агрессия не связана с социальной приспособленностью, она смягчает негативное влияние торможения поведения и вызванной им тревожности на социальную приспособленность. Наши результаты указывают на то, что с точки зрения социальной приспособленности подростков сочетание тревожно-

сти и вербальной агрессии может быть благоприятным по сравнению с изолированной тревожностью. Эти данные нуждаются в подтверждении, а механизмы этого явления – в расшифровке.

Возможно, противоречивость литературных данных [9, 12] обусловлена тем, что в исследованиях последствий сочетания агрессивного поведения и тревожности не учитывались возможности различных механизмов приспособления детей и подростков разного пола. Модели развития агрессивности и поведенческих проблем разработаны на основе информации, полученной при исследовании мальчиков [13]. Дальнейшее изучение проблемы может прояснить вклад биологических и социальных факторов, таких как уровень гормонов, гендерные роли и социальные нормы. В результате будут построены обоснованные модели развития приспособления детей и подростков с учетом пола, а это позволит разработать дифференцированные программы профилактики и коррекции.

Работа выполнена при поддержке грантов РГНФ № 07-06-00016а, РФФИ № 08-06-00011-а и № 08-06-00016-а. Авторы благодарны всем участникам исследования.

Литература

1. Князев Г.Г., Слободская Е.Р., Сафронова М.В. Краткая форма личностного опросника Грея–Уильсона // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 113–122.
2. Слободская Е.Р. Развитие ребенка: индивидуальность и приспособление. Новосибирск: СО РАМН, 2004. 415 с.
3. Achenbach T.M., Rescorla L.A. Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles. Burlington, 2001. 238 p.
4. Buss A.H., Perry M. The Aggression Questionnaire // Journal of Personality and Social Psychology. 1992. Vol. 63. P. 452–459.
5. Capaldi D.M., Stoolmiller M. Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys: III. Prediction to young-adult adjustment // Developmental Psychopathology. 1999. Vol. 11, № 1. P. 59–84.
6. Gilliom M., Shaw D.S. Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood // Developmental Psychopathology. 2004. Vol. 16, № 2. P. 313–333.
7. Goodman R., Scott S. Child Psychiatry. Blackwell Publishing Ltd., 2005. 390 p. Режим доступа: www.youthinmind.net/Russia
8. McConaughy S.H., Achenbach T.M. Comorbidity of empirically based syndromes in matched general population and clinical samples // J. Child Psychol. Psychiat. 1994. Vol. 35, № 6. P. 1141–1157.
9. Scarpa A., Raine A. Psychophysiology of anger and violent behavior // Psychiatric Clinics of North America. 1997. Vol. 20. P. 375–394.
10. Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R.E. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, 1970.
11. Steinberg L., Morris A.S. Adolescent development // Annu. Rev. Psychol. 2001. Vol. 52. P. 83–110.
12. Walker J.L., Lahey B.B., Russo M.F. et al. Anxiety, Inhibition, and Conduct Disorder in Children // Journal of the American Academy Child & Adolescent Psychiatry. 1991. Vol. 30, № 2. P. 187–191.
13. Wangby M., Bergman L.R., Magnusson D. Development of adjustment problems in girls: what syndromes emerge? // Child Development. 1999. Vol. 70, № 3. P. 678–699.

ANXIETY AND AGGRESSION AS MODERATORS OF ADOLESCENT ADJUSTMENT: THE IMPACT OF GENDER

Slobodskaya E.R., Bocharov A.V., Ryabichenko T.I. (Novosibirsk)

Summary. In a sample of 250 11-17 year old adolescents the YSR, the Buss-Perry Aggression Questionnaire, Spielberger Trait Anxiety Inventory and the Gray-Wilson Personality Questionnaire were used to assess adjustment and manifestations of aggression and anxiety. In boys, high level of anxiety buffered the negative effect of Anger and Aggressive Behavior on adjustment, while in girls, high level of anxiety enhanced the negative effect of hostility on adjustment. Verbal aggression buffered the negative effect of behavioral inhibition and trait anxiety on social adjustment in both gender groups.

Key words: aggressiveness, anxiety, adjustment, adolescents, interactions.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАЗАХСКОГО И РУССКОГО ЭТНОСОВ

Г.Т. Топанова (Павлодар, Республика Казахстан)

Аннотация. Рассматривается модель межэтнического взаимодействия казахского и русского этносов. Приводятся результаты исследования содержания этнических стереотипов.

Ключевые слова: комплиментарность, этнические группы, этнические стереотипы, техника репертуарных решеток Келли, конструкторы.

Актуальность проблем межэтнических отношений возникает как следствие развития межкультурной коммуникации в мировом пространстве. Особый научный интерес представляет почти двухвековой опыт сосуществования казахского и русского этносов, который может послужить своеобразной моделью функционирования цивилизационного сознания в межэтническом взаимодействии двух народов, которые изначально не относились к одному суперэтносу. Исторически сложилось, что Казахстан является поликультурным пространством, в котором представлена уникальная модель стабильных межэтнических отношений.

В исторических источниках период добровольного присоединения Казахстана к России определяется с середины XVII до середины XIX в. В качестве причин указывают возникшую опасность порабощения как со стороны среднеазиатских ханств Хивы Коканда и Бухары, так и Джунгарского государства [1]. Впоследствии ряд исторических событий, таких как сталинские репрессии, принятие независимости, переход к рыночным отношениям, мог не лучшим образом отразиться на характере межэтнических отношений. Венцом всему, казалось бы, мог стать конфликт 16 декабря 1986 г., когда отчетливо проявились антирусские настроения. Позднее этот день был объявлен в Казахстане Днем независимости республики, который дружно отмечает весь казахский народ, в составе которого большое число русских жителей. Бесспорно, что взаимопроникновение и взаимовлияние национальной самобытности этих народов находят в целом позитивное отражение во всех сферах социальной жизни. И несмотря на многочисленные споры среди историков, философов, политологов вокруг идеи евразийства, в реальной жизни мы являемся свидетелями безусловно ценного и интересного с точки зрения психологической науки феномена, который вслед за Л.Н. Гумилевым называем комплиментарностью [2]. С позиций психологии идея евразийства интересует нас лишь как концепция, в которой широко рассматривается аспект цивилизационного сознания; рассмотрение последнего наиболее близко подводит нас к пониманию особенностей межэтнических взаимоотношений

в современном Казахстане. Понятие комплиментарности наиболее адекватно, как нам кажется, отражает психологию межэтнических отношений казахского и русского этносов. До сих пор уникальный характер этих взаимоотношений не находил своего отражения в многочисленных этнопсихологических исследованиях как в Казахстане, так и в России.

Американский психолог Р. Винч впервые в психологической литературе понятие комплиментарности как взаимодополняемости положительного и отрицательного полюсов упоминает в структурной теории супружеской совместимости; автор говорит о взаимодополняемости таких характеристик, как характер и темперамент мужчин и женщин. В теории этногенеза Л.Н. Гумилёва комплиментарность представляется как оригинальная точка зрения на межэтнические отношения, но, как нам кажется, автор не смог преодолеть противоречия, возникшие при ее объяснении. Он говорит о положительной и отрицательной комплиментарности. Согласно концепции Л.Н. Гумилева, о положительной комплиментарности говорят, когда возникает симпатия между представителями двух этносов, об отрицательной – при антипатии. Эта неясность в определении является причиной возникновения различных точек зрения на природу комплиментарности. Но если обратиться к этимологии слова, то становится ясно, что комплиментарность как явление возникшей взаимодополняемости не может быть положительной или отрицательной. Взаимодополняемость сама по себе является неким объединением двух различных полей, физических тел, абстрактных переменных, поэтому, следуя общенаучной логике, мы можем говорить об ее присутствии или, наоборот, отсутствии.

Говоря об уникальности межэтнических отношений между казахским и русским этносами, мы прежде всего акцентируем внимание на том, что эти этносы относятся к различным суперэтносам, отсюда как следствие – наблюдаемые отличия во внешнем виде, языке, религии, обрядах и т.д. В то же время исследования социологов, этнопсихологов, политологов подтверждают существование вот уже на протяжении многих лет межэт-

нического согласия, выражающегося в сотрудничестве в различных сферах жизнедеятельности.

Возникает вопрос, с помощью каких переменных мы докажем наличие этой комплиментарности с точки зрения психологии?

Когда речь заходит о межэтнических отношениях или социальных группах, мы так или иначе пользуемся стереотипными представлениями. Так как мы говорим о группах и их особенностях, то мы имеем в виду некий собирательный образ или, по А. Кардинеру, «базовую личность» [4]. Вполне вероятно, что в составе этих групп могут быть люди, не соответствующие данному собирательному образу. Согласно нашим представлениям этнические стереотипы играют не последнюю роль в формировании взаимоотношений, которые называются межэтническими [3].

Объектом нашего исследования являются этнические группы, предметом – этнические стереотипы как функциональные единицы процесса межэтнического взаимодействия.

Остановимся на принципиально важном для нас моменте – на определении эмпирического инструмента исследования этнических стереотипов.

В этом смысле теория личностного конструкта Дж. Келли является, на наш взгляд, концепцией, которая позволяет наиболее корректным способом выявить вербализованные конструкты как отдельно взятой личности, так и их совокупности. Роль языка как носителя общественного опыта не раз подчеркивалась философами и психологами. Человек судит о своем мире с помощью понятийных систем, или моделей, которые он создает и затем пытается приспособить к окружающей действительности. По мнению Келли, люди по-разному осознают объективную реальность, создавая собственную «имплицитную теорию» – понятийные системы или, по определению Келли, конструкты. Конструкт представляет собой устойчивый способ осмысления действительности в терминах *схожести и контраста* [5, 6]. Примеры личностных конструктов: «спокойный – взволнованный», «религиозный – нерелигиозный», «дружеский – враждебный» и т.д.

Проиллюстрируем процесс определения содержания этнического стереотипа при помощи техники репертуарных решеток Келли. В нашем случае предпочтение теста Келли связано с особенностями культурного пространства Республики Казахстан, часто обозначаемого как «поликультурное». Если семантический дифференциал Осгуда предполагает заданные ассоциации, то тест Келли избегает этого противоречия, т.к. испытуемым дается возможность самостоятельно определить и выразить возникающие у них в процессе сравнения ассоциации.

Основой метода, как мы уже говорили раньше, служит теория личностных конструктов, выдвинутая в 1955 г. Дж. Келли.

Результатом эксперимента является модель конструктов, которую человек использует для интерпретации своей социальной действительности. Поскольку тест, который мы применили, изначально предлагался автором как техника, которую можно модифицировать в соответствии с целями и задачами, нами было проведено пилотажное исследование, результаты которого неоднократно публиковались в материалах научных конференций по данной проблематике. Здесь необходимо обратить внимание на присутствие такого явления, как позиционная актуальность конструктов. Такие конструкты, как «дисциплинированные – недисциплинированные», актуализировались при сравнении казахского, русского и немецкого этносов. К примеру, при сравнении казахского, русского и французского этносов актуализировались конструкты, принадлежащие к эстетическим категориям и предпочтениям в пище. Данная ситуация выявилась на пилотажном исследовании и была учтена нами в последующем выборе списка персонажей в репертуарном тесте.

В экспериментальном исследовании участвовали 300 человек – представители северного региона Казахстана (г. Павлодар). Средний возраст респондентов – 35 лет, научный интерес в большей мере составляли две основообразующие нации Республики Казахстан – казахи и русские. Первоначально нами были выявлены конструкты, которыми оперируют большинство членов социума при описании, сравнении и взаимных оценках друг друга.

Тестирование проводилось на русском языке для 86% опрошенных, на казахском – для 14%.

Выявлялась содержательная сторона речи, или коллективная лингвистическая база, которой оперируют большинство людей, вне зависимости от принадлежности к какой-либо этнической группе.

Экспериментальный материал. Триады, представленные 4 блоками: профессии, нации, идеологические течения, религии. Всего 19 модальностей.

Процедура эксперимента. Испытуемый производит 13 решений. Тройки составлены так, чтобы минимизировать позиционный эффект, состоящий в тенденции выделять персонаж в соответствии с его местоположением в тройке.

Инструкция: «Выберите из трех персонажей один, отличающийся от двух других. Отмеченное отличие и противоположное ему качество или признак запишите в специально отведенную для этого колонку».

Процедура обработки. Подсчитывалось общее количество независимых полярных пар (личностных конструктов), использованных каждым испытуемым для оценки социальных групп, и проводился статистический анализ.

Протокол № 19 (12.99):

1. Немцы, Дипломаты – дисциплинированные, ответственные; Хиппи – раскованные, свободные.

2. Сельские жители, Китайцы – Земледельцы (выращивают рис); Французы – изящные, утонченные.
3. Арабы, Коммунисты – нетерпимы к другим; Русские – более толерантны.
4. Китайцы, Бизнесмены – сдержанность в эмоциях; Сельские жители – добродушные.
5. Чиновники, Военные – подчинены; Казахи – в жилах ген свободы.
6. Русские, Художники – «Умом не понять»; Французы – реалисты.
7. Арабы, Христиане – религиозны; Коммунисты – атеисты.
8. Немцы, Врачи – точные; Американцы – не всегда собраны.
9. Дипломаты, Бизнесмены – дипломатичные; Арабы – нетерпимы к другим.
10. Немцы, Сельские жители – фермерская жилка; Военные – нет своей собственности.
11. Индейцы, Китайцы – народы третьего мира; Французы – мировая элита.
12. Казахи, Японцы – терпеливые; Французы – более живые.
13. Чиновники, Дипломаты – аккуратные, собранные; Японцы – тихие и терпеливые.

Предварительные результаты и обсуждение. Необходимо отметить, что при использовании этой методики в странах ближнего зарубежья такой вариант, где ролевой список составляют не личности, а социальные группы, применен впервые.

После проведения корреляционного анализа нами была выделена система конструктов, влияющих на формирование содержания этнических стереотипов.

Для выявления комплиментарности проведен статистический анализ конструктов с применением ранжирования и определением коэффициента корреляции.

Первый фактор мы назвали фактором профессионального определения, в него вошли следующие показатели: профессия (нагрузка на фактор 0,86), социальная деятельность (0,75), способ производства (0,61). Авто- и гетеростереотипы относительно казахского этноса имплицитно выражаются в приписывании ему занятий, требующих организационных способностей и контролирующей деятельности. Это выражается в предпочтении таких профессий, как юрист, милиционер, администратор-чиновник. Русские же в своих представлениях больше тяготеют к технологизированным и узкоспециальным видам деятельности, таким как программист, инженер-энергетик, дизайнер и т.п. Природа комплиментарности как модели взаимодополняющего взаимодействия наиболее выразительно представлена именно этим фактором. Однако этот же фактор является причиной этноконфликта, т.к. организационная и контролирующая деятельность предполагает большее участие в политической жизни страны и дает больше полномочий и власти.

Второй фактор – поведенческий, он содержит характеристики, которые с одинаковой частотой встречались в содержании авто- и гетеростереотипов и включали конкретные поведенческие аттиуды. В составе этого фактора были выявлены следующие показатели у казахов: гостеприимство (0,91), приверженность национальным традициям (0,68), чинопочитание (0,51); у русских – открытость новому опыту (0,84), отзывчивость (0,78). Данный фактор в комплиментирующей модели является наиболее связующим в рассматриваемых межэтнических отношениях. Вслед за А.А. Налчаджян мы отмечаем преобладание социально одобряемых взаимооценок, которые свидетельствуют о наличии механизма проекции желаемого поведения в этноконтактных группах, как следствие социальной адаптации.

Третий фактор содержал показатели: расовая принадлежность (0,67), предпочтения в пище (0,41), традиции (0,56). Мы объединили данные показатели и назвали их фактором самобытности. Это такие конструкты, которые содержат названия блюд (к примеру, бешбармак, кумыс, блины, квас); обряды (обрезание, крещение); описания внешних расовых особенностей (азиаты, европейцы); принадлежность к религии (мусульмане, христиане, язычники). Фактор самобытности включает уникальные особенности этнических групп, по которым безошибочно можно определить их причастность к определенной национальной группе и которые составляют устойчивое во времени ядро этнического стереотипа.

Четвертый фактор – эмоционально-оценочный. В него вошли показатели, характеризующие эмоциональный фон межличностных отношений: обаятельный/необаятельный (0,61), воинственный/миролюбивый (0,75). Некоторые показатели вошли как во второй, так и в четвертый факторы одновременно, поскольку выражают, и поведенческий и эмоционально-оценочный критерии. Выделение четвертого фактора продиктовано необходимостью выявления эмоционально-оценочного компонента межэтнических взаимодействий и их восприятия относительно собственных ощущений, лежащих в плоскости «свой/чужие». Этот фактор является ценным в отношении построения прогнозов и выявления перспектив этнического контакта.

Представленные факторы являются взаимосвязанной и дополняющей структурой, которая наиболее близко подводит нас к пониманию комплиментарности с точки зрения психологической науки.

Психология комплиментарности как основа межэтнической модели взаимодействия рассматривается впервые. Данная модель является проявлением особенностей цивилизационного сознания. Характер взаимоотношений между казахским и русским этносами как нельзя лучше раскрывается при рассмотрении их с точки зрения данной модели, которая сегодня является одной из эффективных, возможна также ее трансляция в другие общности.

Литература

1. Бекмаханов Е.Б. Собр. соч.: В 7 т. Павлодар: ЭКО, 2005. Т. 3. 531 с.
2. Гумилёв Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. М.: Мишель и К, 1993. 503 с.
3. Ковалёв С.В. Психология современной семьи: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1998. 208 с.
4. Налчаджян А.А. Этнопсихология. СПб.: Питер, 2004. 381 с.
5. Kelly G.A. The psychology of personal constructs. N.Y.: Norton, 1955. Vol. 1.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер Пресс, 1997. 608 с.

RESEARCH OF INTERETHNIC ATTITUDES OF KAZAKH AND RUSSIAN ETHNOSES
Topanova G.T. (Pawlodar, Republica Kazakhstan)

Summary. The competitor of faculty of social and humanistic psychology TSU the Summary Is considered complementary between the Kazakh and Russian ethnos.

Key words: complementary, stereotype, interethnic attitudes, Kell's theory are resulted.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ. ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ

О.В. Лукьянов (Томск)

Аннотация. Рассматриваются теоретико-практические вопросы социально-психологического анализа человеческого взаимодействия на уровне личность – мир, опосредованного социальным контекстом. Представлены транстемпоральные аспекты концепции социальной психологии ответственности.

Ключевые слова: экзистенция, социальные практики, ответственность, транстемпоральность, время, феноменология, современность.

Экзистенциальная феноменология, развитая в XX в. философами и психотерапевтами, внесла существенный вклад в современную психологию в целом и в социальную психологию в частности [2]. Особенно заметен этот вклад в отношении постановки проблемы ответственности, а точнее, того уровня, на котором мы можем иметь дело с проблемой ответственности. Рефлексивный контекст возможностей и необходимостей человеческого ответа на вызовы действительности всегда был в центре внимания философов и психологов, но в связи с экзистенциально-феноменологическим подходом стал «заземляться» в практику психологического взаимодействия.

До развития экзистенциальной феноменологии как метода социально-психологического сотрудничества проблема ответственности сводилась к явлениям массовым и пространственным (психология толпы, этносов, национальных групп), явлениям культурным (психология публики), явлениям коммуникативным (психология интеракционизма), социальным явлениям внутри личности (индивидуальная психология). Изучались уровни взаимоотношений личность – личность, личность – группа, группа – группа, личность – мир и т.д., в которых подразумевалось, что факты и явления играют большую роль, чем отношения периодов времени и временные формы [3]. Проблема ответственности сводилась к проблемам и явлениям конформизма, солидарности, альтруизма, идентичности, самовыражения, поведения. В психологическом плане симметрично представлялись важными проблемы ожиданий, убеждений, сценариев, ролевых взаимодействий, конституциональных характеристик. Искусственность среды и жизненного пространства, присутствие, отчуждение, озабоченность, аутентичность экзистенции рассматривались как недостижимые горизонты, определяющие ситуацию, но недоступные научному исследованию и социальной практике.

Экзистенциальная феноменология, экзистенциальные практики и экзистенциальная психология позволяют практически иметь дело с таким уровнем человеческого бытия, на котором человек ответствен за то, что возникает в действительности. То есть ответствен не только за то, что является предметом социального соглашения, но и за само бытие, за смысл возникающего становящегося, за смысл изменения. Конечно, в вещественном и сущностном аспектах это касается только

тех вещей, возникновение и изменение которых действительно зависит от человеческого решения. Речь идет не о власти человека над бытием, а именно об ответственности, о свободе и обязанности человека выбирать содержание, форму и уровень сложности своего ответа на вопросы, парадоксы и вызовы действительности.

Благодаря традиции описания и понимания действительности на языке экзистенциальных праксисов время перестает быть формой пространства или мерой движения, а становится экзистенциальным временем – опытом человеческих выборов. В каждый период жизни и социального взаимодействия время предстает перед человеком не только как данность, но и как заданность – как возможность и требование ответить на реальность возможного. От конкретного решения зависит, чем станет в действительности этот шанс, какой смысл и форму обретет ответственность. Человек волен использовать возможность или уклониться от нее. Взаимодействовать со значимым человеком, встретиться с ним или остаться одному? Это не просто вопрос коммуникации, подобия, намерения, потребности или дистанции, но еще и вопрос о том, каким явится мир в следующий период времени. Встретившись с человеком, мы встречаемся и с его жизненным миром, а значит, изменяем свой мир. Перед тем как принять экзистенциальное решение, человек отвечает на вопрос об ответственности за время своей жизни. Этот ответ можно назвать времяпорождающим событием. Случайно встретиться, продолжить беседу или разойтись – это шанс определенного порядка, можно его не использовать: не решиться, например, говорить по существу, а проболтать и разойтись, тогда, несмотря на факт встречи, существенного социально-психологического события не случится. Быть одному, но в имеющееся свободное время, пойти туда, где есть возможность встретить значимого человека, – тоже шанс, и его тоже можно не использовать, истратить время на что-то уже существующее, телевизор, например, посмотреть. В этом случае факт наличия свободного времени не будет являться значимым социально-психологическим событием. Быть вне желаемого социального контекста, быть ограниченным фактами своего рождения, физического состояния, социальной принадлежности, но получить образование и воспитание, благодаря которому можно попасть в круг значимых людей, – тоже шанс, и его тоже можно упустить, не веря в свои

силы и цели. В этом случае упущенность шанса практически невозможно зафиксировать иначе, чем в терминах временных периодов и смыслов жизни.

Все периоды времени жизни представляются как шансы, и человек сам отвечает за свои выборы, так как именно его жизнь складывается из этих выборов. Таким образом, человек отвечает за свои отношения с миром. Но это вовсе не означает, что человек изолирован и одинок в своих решениях. Как раз наоборот, проблема ответственности и состоит в том, что для того, чтобы быть ответственным личностно, индивидуально, эта ответственность уже должна существовать в социуме. И не только в виде символов, мифов, идеалов, образов, предписаний, но в виде повседневных социальных практик различного временного масштаба. Так, чтобы обратиться к человеку по имени, у него уже должно быть имя. Чтобы искать смысл жизни, смысл уже должен присутствовать в мире. Чтобы найти форму социального творчества, эта форма должна уже существовать. Это и есть социальный контекст, который опосредует взаимодействия личность – мир.

Проблема ответственности занимает важнейшее место в вопросах смысловой согласованности социальных практик. Решая задачи социального творчества, необходимо решать и задачи установления форм ответственности. До тех пор, пока формы ответственности социально-психологически не установлены, всякая задача социального творчества является лишь проектом и не может реализовываться на рациональном уровне, с предсказуемым результатом. К сожалению, часто социальные проекты реализуются именно так и являются своего рода временными авантюрами, приводящими, вместо улучшения, к ухудшению социально-психологической ситуации. В образовательном, управленческом, организационном, терапевтическом контекстах необходимо знание и умение делать так, чтобы человек и коллектив принимали достаточно пространственный и глубокий уровень ответственности.

Экзистенциальная феноменология позволяет быть с человеком в контексте экзистенциального праксиса, когда ответственность выступает главным основанием для взаимодействия. Кроме известной практики экзистенциальной терапии – помощи человеку в его личных проблемах, помощи в выходе из кажущегося порочного круга невозможностей, сегодня мы можем говорить и о практике экзистенциального исследования. В некоторых случаях экзистенциальное исследование может быть частью помощи, терапии, консультирования, но, кроме форм терапии, экзистенциальное исследование вполне может быть и частью образовательного опыта, частью отдыха, частью социального творчества. При такой расширенной трактовке экзистенциального праксиса проблема ответственности, основополагающая в экзистенциальной терапии, трансформируется в проблему экзистенциальных обязанностей. Ведь для того чтобы понять достаточно широкий контекст опыта и бытия, мы

должны сузить психологическое, смысловое пространство, сфокусировать интенцию мышления, ограничить фундаментальную неопределенность бытия в мире. И если в терапии основными полюсами взаимодействия являются свобода и ответственность, соответствующие психологическим пространствам аутентичности присутствия, аутентичной экзистенции, то в более широком контексте социального творчества необходимо говорить об экзистенциальных обязанностях и благах, соответствующих психологическим пространствам выполнения или невыполнения человеком своих экзистенциальных обязанностей, т.е. следует говорить об экзистенциальном (психологическом) труде, о разделении этого труда, об экзистенциальной экономике.

Экзистенциальное исследование в социальной психологии осуществляется как анализ человеческого взаимодействия (в зависимости от степени онтологизации предмета исследования можно говорить не только о собственно взаимодействии, но и о законах взаимодействия, возможностях законов взаимодействия, условиях возможности законов взаимодействия) на уровне личность – мир, опосредованного социальным контекстом.

Для осуществления такого анализа нам необходимо сформулировать концепцию, позволяющую выражать достаточно устойчивые формы экзистенциального исследования; создать своеобразные сферы благоприятствования для экзистенциально-феноменологического труда; обозначить смысловые пространства для точного изучения случаев выполнения человеком экзистенциальных обязанностей.

Начнем с фундаментального условия построения такой концепции – с условия современности. Быть в отношениях на уровне личность – мир, опосредованных социальным контекстом, – это значит быть современниками. И тут мы встречаемся с первым вопросом в изучении проблемы социальной психологии ответственности. В существующей сегодня ситуации современность – это не факт и не форма, не данность и не условие, а жизненный парадокс. Собственно, всю нашу цивилизацию можно назвать цивилизацией современности, при этом происходит все более сильное расслоение людей, живущих в разных временах. Мы можем быть в одной комнате и при этом быть во власти самых различных времен, как в отношении внутренних, так и в отношении внешних пространств. Мы и в одно время, и в разных в силу современной ситуации революционных тенденций социального развития. Чтобы быть современниками, мы должны разрешить этот парадокс. В буквальном смысле фраза «быть современниками» означает сегодня процесс бытия, а не факт или данность. Время разорвано. Произошло это в эпоху революций – научно-технических, клерикальных, политических, культурных, создавших социально-психологический ландшафт нашей нынешней жизни и ставших частью нашей психологической (личностной) реальности.

Принадлежность к группе, классу, социальному слою, культурной эпохе, профессиональной или возрастной группе сегодня не означает автоматически современности с представителями этих социальных групп [1]. Мои действительные современники парадоксальным образом могут находиться очень далеко от меня в географическом или хронологическом смысле, но быть близкими в экзистенциальном времени, и наоборот, люди, с которыми я непосредственно взаимодействую, могут быть экзистенциально от меня очень далеко. Раньше, представляя наследие великого поэта или ученого, критики говорили, что он опередил время, в котором жили окружающие его люди. Но сегодня очевидно, что и обычные люди постоянно опережают, отстают, отступают, продолжают, сохраняют, теряют и т.д. время, в котором живут окружающие их «современники». Это составляет современный контекст ответственности и видится нам не менее многомерным, чем человеческая личность. Сама разорванность времени выглядит сегодня многомерно, и наши представления о мерности как самих времен, так и их разорванности, видимо, еще далеки от полноты.

Формы времени сегодня привлекают всеобщее внимание, социально согласованные формы времени интенсивно участвуют во всех планах человеческого взаимодействия [4]. Искусство, наука, политика, экономика, средства массовой информации, телекоммуникации устраивают свои пространства, ориентируясь на наличие, количество, характеристики, свойства определенных форм времени. Исследователи начинают говорить уже не только о духе времени, характере времени и т.д., но и о телах времени, составляющих социально-психологический ландшафт действительности. Для академической науки тело времени – категория, скорее образная, чем теоретическая или эмпирическая, поэтому пока будем говорить о плоскостях пребывания в экзистенциальном времени.

Рассмотрим три плоскости, в которых экзистенциальное время выступает разорванным во взаимоотношениях личность – мир.

1. «Горизонтальная» плоскость времени жизни, плоскость настоящего, плоскость присутствия «здесь и теперь» (трансубъективная). Настоящее, прошлое и будущее не образуют автоматически целостность времени человеческого взаимодействия. Экзистенциальная феноменология выделяет три пространства-времени: настоящее прошлое, настоящее настоящее, настоящее будущее. Человек выбирает возможность видеть некоторым образом действительность прошлого, настоящего и будущего. Своим решением придает форму этим временам, участвует в их возникновении. Все три настоящих времени существуют в настоящих решениях и ответах человека. Смысл взаимодействия человека с временем своей жизни на уровне личность – мир определяется социальным контекстом, тем, что происходит вокруг решающего человека. Именно социальный кон-

текст придает форму тому, каким является в данный актуальный период времени прошлое, настоящее и будущее. И в этом смысле человек отвечает не только своим субъективным событиям, но и опосредованности социальным контекстом, отвечает социальной атмосфере. Экзистенциальная обязанность человека и социального сообщества состоит в том, чтобы согласовывать смысловым соответствием в социальном контексте три трансубъективных пространства настоящего времени.

2. «Вертикальная» плоскость времени жизни, плоскость потенциального, плоскость диалектического единства уходящего и наступающего, плоскость ожидаемого (субъект-объектная). Время жизни выступает как интенсивность. Именно интенсивностью характеризуется время ожидаемого. Уровней интенсивности множество. Человек, чтобы быть полноценно живым, нуждается в полной представленности всех уровней интенсивности жизни, но в определенный период жизни может осуществлять только интенсивность одного определенного уровня. Нельзя одновременно выносить приговор преступнику и восторгаться красотой мира. Нельзя, будучи командиром, быть другом своим подчиненным. Наполненность смыслом и гармонию интенсивностей обеспечивает социальный контекст. О. Розеншток-Хюсси выделил шесть уровней интенсивности жизни: сон, потребление, работа, волевое устремление, любовь, истечение жизни и смерть, воскресение. Социальный контекст определяет вертикальную направленность экзистирования, возрастает интенсивность жизни или уменьшается, одухотворяет ли человек низшие порядки времени жизни своим принятием реальности высших сфер жизни или жертвует высшими порядками ради низших. Эта направленность и формирует смысл и формы ответственности.

3. «Глубинная» плоскость времени жизни, плоскость сквозного смысла (трансцендентная). В этой плоскости имеет место время, воспринимаемое в религиозных практиках. Время, обладающее этическими функциями. Время вечностей и вечного. Смысл целостности, возникающей как вечность, также формируется социальным контекстом. Для людей, религиозность которых связана с какой-либо конфессиональностью или церковью, социальный контекст, опосредующий отношения с миром, и есть Бог.

В каждой плоскости, где времена требуют от человека своего соединения, мы можем обозначить способы выполнения этой экзистенциальной обязанности. Будем рассматривать предельно гуманистический вариант способов выполнения этой обязанности – вариант взаимопомогающего сотрудничества.

В первой, «горизонтальной», плоскости, в плоскости настоящего связывать времена позволяет экзистенциальная феноменология, ориентированная на личностное пространство. Участники помогающего взаимодействия, кроме всего прочего, вкладывают свои силы в труд создания и поддержания такого социального контекста,

в котором осуществление аутентичного выбора человеком своего собственного ответа уместно и своевременно. Здесь способ выполнения обязанностей по связыванию времен состоит в том, чтобы социальным взаимодействием создать время для аутентичного, т.е. свободного и ответственного понимания настоящего прошлого, настоящего настоящего, настоящего будущего и, поняв эти времена, соединить их в благополучную целостность. Психологическая интонация этого способа наиболее ясно выражается словом «позволить».

Во второй, «вертикальной», плоскости, в плоскости изменяющейся интенсивности жизни способом связывать времена является анализ форм тел времени, или морфологический анализ тел времени. Постигание формы изменения интенсивности открывает смысл времени. Этот способ можно выразить так, как это делал, в частности, М. Мамардашвили. Он говорил, что мы мыслим мыслью, любим любовью, воспитываем воспитанием, отвечаем ответственностью. То, что мы мыслим как мысль, уже до нас есть. И соответствие нас и этого «уже есть» должно случиться, это шанс, который можно и упустить. Уже есть та интенсивность жизни, в которую мы хотим прийти, но нам надо ее прожить, до нее дожить, в ней выжить и т.д. Если уж жить, так жить жизнью, а не суррогатами. Хотя в жизни мы часто поступаем иначе, не выполняем свою экзистенциальную обязанность. Любим желанием, воспитываем предрасудками, мыслим стереотипами и т.п. В этом случае жизнь наполняется страданием, человек не успевает за жизнью, становится неудачником, неуспешным, невезучим, в буквальном смысле время делается несчастным. Психологически этот способ наиболее связан с буквальным смыслом понятия «соответствовать».

В третьей плоскости времени жизни, в плоскости, понижающей все отдельности и частности, в вечностях, способом связывать времена являются религиозные практики: такие древние и вечные способы, как молитва, медитация, аскеза, вера. В научной социальной психологии не принято теоретизировать насчет этих способов (или, напротив, принято как раз теоретизировать), но взаимоотношения на уровне личность – мир без религиозных аспектов опыта и соответствующих им способов жизни не могут быть исчерпывающе поняты. Нам необходимо учитывать эти способы выполнения человеком обязанностей согласования времен. Молитвы, медитации, аскетические путешествия, движения веры – это тоже способы быть современным человеком, способы выполнить экзистенциальные обязанности согласования вечностей. Несмотря на это, у человечества существуют самые разные представления о «правильном» пути к религиозным практикам, психологически этот способ выражается категорией «верить». Вплоть до того, что в академической науке способы социально согласовывать данные или результаты сводятся к таким практикам, как проверка и верификация. Это тоже способы верить.

Теперь обсудим экзистенциальное исследование как универсальную форму практики выполнения экзистенциальных обязанностей. Отметим, что экзистенциальное исследование подразумевает действенность, вовлеченность исследования и исследователя в жизнь. Например, экзистенциальное исследование проблемы психосоматической болезни ребенка подразумевает не только описание болезни и констатацию некоторых коррелирующих болезненных процессов, но изживание этой болезни, трансформацию болезни в жизнь, решение проблемы. Исследовать в экзистенциальном смысле – это значит установить соответствие смыслов и времен жизни, сделать экзистенцию аутентичной.

Каждый способ исследования требует разработки форм предметов и методов, ведь исследование, а именно исследование мы считаем наиболее обобщающей формой выполнения экзистенциальной обязанности согласования времен, не может быть без ясно определенных предметов и методов.

Для первой плоскости предметами исследования могут выступать преюбленность, возраст, воспроизводство. Разорванные времена здесь связываются в историю. Для второй плоскости предметами исследования являются формы экзистенциальных праксисов, причем они могут быть очень разными, такими, как надежда, вера, работа, мышление, даже поведение, если понимать его в терминах смысла, может служить предметом исследования в этой плоскости. Времена здесь связываются в события. Для третьей плоскости предметом является собственно смысл жизни. Времена связываются исполненностью смысла, и вопрос о возможности изучения экзистенции в этой плоскости еще не решен. Многие теоретики считают такое изучение невозможным.

Что касается методов, то все они являются вариантами экзистенциально-феноменологического метода, меняется акцент направленности на предмет и нюансы, связанные с временными масштабами и плоскостями. Подобно тому, как дизайнер, работая с пространством, работает с акцентами и нюансами, экзистенциальный исследователь, работая с формами и пространствами времен, также имеет дело с акцентами и нюансами. Для первой плоскости разорванности и соответствия времен характерен метод анализа феноменов идентичности человека в качестве начала, середины или конца. Для второй плоскости характерен экзистенциально-феноменологический метод как морфологический анализ тел времени экзистенциальных праксисов. Для третьего случая – экзистенциально-феноменологический анализ, максимально тяготеющий к практикам медитации и молитвы и вообще непосредственного, интуитивного соединения в вечном. Метод в данном случае совершенно теряет технический аспект в своей форме. Технические характеристики здесь не имеют смысла. При этом под техникой мы подразумеваем не отсутствие определенных отлаженных форм и последовательностей движения, не полное отсутствие меха-

низмов и средств, а отвлеченность человека. Техника – это то, что работает отвлеченно от человека, что человек может делать без своего полноценного присутствия. Польза от техники и состоит в том, что она освобождает время человеку, но в плоскости вечного это абсурдно: к вечности нельзя прибавить еще чуть-чуть и убавить от вечности еще чуть-чуть тоже нельзя.

Таким образом, мы представили транстемпоральные аспекты концепции современной социальной психологии ответственности.

Следующий шаг – конкретные исследования и дополнение концепции по ходу их выполнения. Для наглядности представим разработанные положения концепции в виде таблицы.

Концепция экзистенциально-феноменологического исследования в социальной психологии ответственности

Предмет научного познания	Человеческие отношения взаимодействия на уровне личность – мир, опосредованные социальным контекстом		
	Законы человеческого взаимодействия	Возможности законов человеческого взаимодействия	Условия законов человеческого взаимодействия
Условия, предпосылки и необходимость построения концепции современной социальной психологии ответственности	Характер социально-психологического ландшафта, созданного в эпоху революций		
	Разорванность времен	Необходимость человеческого усилия для согласования времен в социально-психологических практиках	Исполняемость смысла в диалоге людей, представляющих разные времена и жизненные миры
Системообразующий элемент концепции современной социальной психологии ответственности	Транстемпоральный подход		
Плоскости проблематизации пространств ответственности и современности	Плоскость настоящего, присутствия «здесь и теперь», транссубъективная	Плоскость потенциального, диалектического единства уходящего и наступающего, плоскость ожидаемого, субъект-объектная	Плоскость сквозного смысла, трансцендентная
Способы выполнения экзистенциальной обязанности по согласованию времен	Экзистенциальная феноменология, ориентированная на личностное пространство создания и поддержания такого социального контекста, в котором осуществление аутентичного выбора человеком своего собственного ответа уместно и своевременно	Анализ форм тел времени, или морфологический анализ тел времени	Способы выполнить экзистенциальные обязанности согласования вечностей – религиозные практики (молитва, медитация, аскеза, вера)
Предметы экзистенциально-феноменологического исследования ответственности	Преимственность, возраст, воспроизводство	Формы экзистенциальных праксисов	Смысл жизни
Методы экзистенциального феноменологического исследования	Анализ феноменов идентичности человека в качестве начала, середины или конца	Морфологический анализ тел времени экзистенциальных праксисов	Экзистенциально-феноменологический анализ, максимально тяготеющий к практикам медитации и молитвы и вообще непосредственного, интуитивного соединения в вечном
Процедуры сбора данных	Составление «экзистенциального календаря», свидетельства законов смыслового соответствия личной истории и истории жизненного мира	Идентификация экзистенциального мастерства, свидетельства смыслового соответствия социального и экзистенциального опыта	Симфонизация периодов благополучия и несчастья, свидетельства смыслового соответствия временного и вечного
Процедуры верификации результатов	Завершенность представлений о структуре времен (ничего не добавляется, все смыслы встраиваются в уже существующую структуру)	Непротиворечивость представлений о возрастных характеристиках социально-психологических отношений (меньшие периоды и низшие уровни интенсивности жизни понимаются с помощью больших периодов и высших уровней интенсивности)	Очевидность благополучия

В силу особенностей социального познания нельзя исследовать социальную реальность, при этом ее нельзя ни изменять, ни создавать. Исследуя психологию современности и ответственности, мы имеем дело со сложностью социального познания. Это значит, что метод, реле-

вантный предмету исследования, должен подразумевать сложную рефлексию опыта. Этому условию соответствует только экзистенциально-феноменологический метод, дополненный пониманием транстемпоральных соответствий опыта социального познания и взаимодействия.

Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 2000. 288 с.
2. Левицкий С.А. Трагедия свободы. М.: Канон, 1995. С. 512.
3. Перспективы социальной психологии / Пер. с англ. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 688 с.
4. Штомпка П. Социология социальных изменений. М.: Аспект-Пресс, 1996.

EXISTENTIAL AND PHENOMENOLOGICAL RESEARCH IN SOCIAL PSYCHOLOGY. THE PROBLEM OF MODERNITY AND RESPONSIBILITY

Lukyanov O.V. (Tomsk)

Summary. Theoretical and practical questions of social and psychological analysis of human cooperation on the level «Person – World» in social context are described in this article. Points of the conception of studying transtemporal aspects of social and sociological practice are offered. Also the author presents the methods, subjects and procedures of social and psychological research for different ontological levels of the problem of responsibility.

Key words: existence, social practice, responsibility, transtemporality, time, phenomenology, modernity.

КЛИНИЧЕСКАЯ (МЕДИЦИНСКАЯ) ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ КАК ПРЕДИКТОРЫ НАРУШЕНИЙ ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У ЛИЦ, ЗАНЯТЫХ СТРЕССОГЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Л.И. Вассерман, В.К. Шамрей, А.А. Марченко, М.Ю. Новожилова (Санкт-Петербург)

Аннотация. Рассматривается роль психосоциальных факторов в системных механизмах расстройства психической адаптации у военнослужащих Подводных сил. Приводятся характеристики профессиональной деятельности, вызывающие напряжение у лиц, занятых стрессогенной профессиональной деятельностью. Полученные данные могут быть использованы при разработке психопрофилактических и психогигиенических мероприятий в рамках мониторинга (диспансеризации) состояния здоровья моряков-подводников.

Ключевые слова: психосоциальные факторы, психическая адаптация, стрессогенная профессиональная деятельность, моряки-подводники, психопрофилактика, психогигиена.

В специальной литературе уделяется серьезное внимание проблемам профессионального здоровья лиц, деятельность которых сопряжена с повышенным риском, высокой ответственностью и осуществляется в условиях постоянного интеллектуального и психоэмоционального напряжения [4, 14–16, 19–20 и др.]. Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью совершенствования системы профотбора, мониторинга состояния здоровья контингента «риска» в рамках диспансеризации, а также разработкой организационных мероприятий с указанным контингентом в связи с задачами психогигиены и психопрофилактики.

Очевидно, что комплекс постоянных физических, интеллектуальных и психоэмоциональных перегрузок является потенциально патогенным для личности в целом, о чем свидетельствует специально выделенная рубрика в МКБ-10 – F43.2 – нарушение адаптации [17]. При чрезмерном и длительном воздействии профессиональных и социальных стрессоров риск психической дезадаптации увеличивается прежде всего за счет формирования предболезненных форм [3, 18] и в дальнейшем может привести к развитию клинически более определенных невротических расстройств (F4 – МКБ-10) или саморазрушающего поведения [2, 8]. По мнению Ф.Б. Березина (1988), эффективная психическая адаптация как целостная (биопсихосоциальная), самоуправляемая, многомерная функциональная система, направленная на поддержание устойчивого, эффективного взаимодействия индивида с окружающей средой и динамического равновесия в отношении к самому себе, является важной предпосылкой успешной профессиональной деятельности в целом.

Таким образом, в методологии исследования стрессогенной профессиональной деятельности возникает необходимость оценки уровней и содержательных характеристик взаимодействия личности и среды, влияющих на психическую адаптацию, выражаемых, в ча-

стности, понятием адаптированности к постоянно меняющимся, но субъективно фрустрирующим личность условиям деятельности. В концептуальном контексте этих исследований следует учитывать множество факторов и характеристик личности, в том числе мотивацию деятельности, ценностное сознание, устойчивость к стрессу, способность преодоления экстремальных и кризисных ситуаций, включая механизмы психологической защиты, личностную типологию и многое другое. Такой системный подход, основанный на биопсихосоциальной сущности здоровья в целом и профессионального здоровья в частности, в последнее время получил широкое распространение [1, 5, 12, 21–22].

Для выявления расстройств психической адаптации необходим анализ сложных, системных по своей сути соотношений и взаимодействия биологических, психологических и социальных (личностно-средовых) компонентов биопсихосоциальной основы нарушений психического здоровья. Изменения любого из компонентов этой системы влекут за собой изменения и других составляющих, а также компенсаторных личностных механизмов. Нарушения устойчивости адаптационных механизмов, как правило, связаны с патогенными изменениями всей адаптивной системы, возникающими под влиянием пролонгированных дезадаптирующих факторов. Характер таких факторов, их личностную значимость и роль в формировании предневротических и неврозоподобных расстройств необходимо выявлять и квалифицировать на многомерной основе, включая психологическую диагностику. Это особенно важно, если речь идет о разработках психопрофилактических и психогигиенических мероприятий [6].

Изучение роли социальных ресурсов (социальной поддержки) для решения часто меняющихся сложных профессиональных задач пока еще не является, с нашей точки зрения, осмысленной составляющей концепции

профотбора и мониторинга состояния психического здоровья специалистов со стрессогенной профессиональной деятельностью. Известно, что трудности или невозможность реализации актуальных социальных потребностей фрустрируют личность, способствуют формированию внутриличностных и межличностных конфликтов, что является пусковым механизмом для возникновения психогенно обусловленных предневротических состояний и невротических расстройств при длительном (или постоянном) действии психосоциальных стрессоров [9]. Такого рода невротические расстройства, как известно, представлены в разделе F4-МКБ-10 (невротические, связанные со стрессом, соматоформные расстройства), где выделена рубрика F43.2 – расстройства адаптации [17]. Социальная поддержка в рамках стратегий преодоления стресса способна уменьшить негативный эффект стрессовых ситуаций, редуцировать эмоциональное напряжение и тревогу, гармонизировать самосознание личности [1, 2].

Все сказанное определяет актуальность разработки методологии и методов изучения субъективной значимости психосоциальных факторов, сопровождающих профессиональную деятельность упомянутого контингента специалистов. Особое внимание следует обращать на соотношение субъективных и объективных критериев оценки как самой деятельности, так и отношения к ней субъектов.

Труд моряков-подводников традиционно рассматривается как один из наиболее тяжелых видов деятельности человека. Несмотря на то, что при профессиональном отборе к состоянию здоровья кандидатов предъявляются дополнительные жесткие требования, риск возникновения заболеваний возрастает пропорционально длительности периода нахождения в море и стажу трудовой деятельности [11].

Известно также, что факторы, оказывающие влияние на функциональное состояние подводников, в значительной степени определяются этапом рабочего цикла. Так, предподходовый подготовительный период характеризуется высокой психоэмоциональной напряженностью в связи с боевой подготовкой, изменением распорядка рабочего дня, увеличением его продолжительности до 16–18 ч, значительным количеством проверок, необходимостью сочетать высокие служебные нагрузки с бытовыми проблемами и т.п.

На этапе автономного подводного плавания основными причинами нервно-психического напряжения являются: длительный отрыв от базы; пребывание в отдаленных точках Мирового океана; отсутствие связи с родными и близкими (отсутствие привычной социальной среды, эмоционально значимой психологической поддержки и социально-психологического комфорта); постоянное пребывание в экстремальных условиях; значительное эмоциональное напряжение, вызванное высокой ответственностью за успешность выполнения

боевых задач, высокой вероятностью стрессовых нагрузок, связанных с навигационной обстановкой, аварийностью, поломками, сложностью и ответственностью проведения некоторых маневров корабля; влияние на организм ряда отрицательных факторов обитаемости, т.е. монотонность обстановки, гиподинамия, сенсорная депривация, замкнутость и ограниченность пространства, неудобства быта, шум, вибрация, качка, потеря ощущения периода суток, времени года, неблагоприятные микроклиматические воздействия (колебания температуры, перепады давления, измененный газовый состав воздуха); нарушение привычного циркадного ритма (вахтовый режим деятельности); психологическая несовместимость членов экипажа и т.п.

Послеподходовый период характеризуется напряженной ситуацией в связи с необходимостью выполнения работ по оформлению отчетной документации, сдачи имущества и материальной части, ожидания отпуска, общим утомлением, вызванным нагрузками в длительном плавании, и т.п. Наиболее дезадаптирующее влияние, как показывает опыт, оказывает очередная смена форм деятельности при возвращении к традиционному укладу жизни (доподходному) [13].

Сведения о степени влияния каждого из указанных факторов на динамику психической адаптации подводников в доступной литературе отсутствуют. Поэтому целью настоящего исследования явилось изучение субъективной значимости и удельного веса психосоциальных факторов в системе профессиональной адаптации моряков-подводников.

Материал и методы исследования

В исследовании принимали участие военнослужащие из числа плавсостава подводных лодок (всего 61 человек). Средний возраст обследованных составил $32,96 \pm 0,8$ лет, средний срок службы в офицерских должностях $13,19 \pm 0,8$ лет.

Для изучения роли психосоциальных факторов как потенциальной угрозы расстройств психической адаптации, а также для оценки значимости характеристик профессиональной деятельности, вызывающих особое напряжение и трудности осуществления профессиональных и должностных обязанностей офицеров-подводников, был проведен микросоциологический опрос с помощью специально разработанной формализованной анкеты.

Испытуемым предлагалось в порядке убывания субъективной значимости определить трудности профессиональной деятельности, существенно влияющие на уровень их психосоциальной адаптации. Каждый из опрошенных в письменной форме перечислял факторы, которые, по его мнению, социально фрустрируют, препятствуют «комфортным условиям» выполнения военно-профессиональных обязанностей. Результаты оп-

роса изучались с позиций частотного анализа содержательного контекста высказываний с последующим определением ранговых значений полученных факторов. Далее оценивалась их связь с уровнем социальной фрустрированности (УСФ) по специальной психометрической методике [7], а также с результатами компьютерного тестирования по многошкальной методике «Симптоматический опросник невротических расстройств» (ОНР-СИ) [9].

Исследование проводилось анонимно, с согласия командования и объектов исследования.

Результаты и их обсуждение

Анализ протоколов позволил составить общий список выделенных факторов и их частот, которые, с точки зрения опрошенных, негативно сказываются на их функционировании и существенно влияют на уровень адаптированности. Всего отмечено 22 фактора, которые были систематизированы по содержанию и ранжированы по частоте встречаемости.

По результатам опроса было выделено 4 блока (см. таблицу). Внутри каждого блока все психосоциальные

Распределение факторов, отражающих неудовлетворенность профессиональной деятельностью по блокам

№ блока	Название блока факторов; %	Факторы, отражающие неудовлетворенность условиями профессиональной деятельности	Частота встречаемости отдельных факторов, %
I	Организация профессиональной деятельности; 33,96	1. Ненормированный и неритмичный рабочий день	77,05
		2. Недостаточная компетентность, сверхконтроль со стороны командования, некорректность во взаимоотношениях	67,21
		3. Кадровые проблемы	32,79
		4. Отсутствие плановости, ожидаемой целесообразности профессиональной деятельности	26,23
		5. Недостаток личного времени, выходных, отсутствие гарантированного и планового отпуска	19,68
		6. Нарушения режима труда и отдыха в связи с постоянными незапланированными мероприятиями	11,48
		7. Трудности взаимодействия с тыловыми и штабными структурами	3,28
II	Социально-экономические; 16,06	1. Жилищные проблемы: отсутствие постоянного и комфортного жилья для офицеров и их семей, некачественные бытовые условия	32,79
		2. Недостаточное финансирование для приобретения техники, ремонт оборудования предметов обихода	19,67
		3. Однообразное и недостаточное питание	14,75
		4. Низкая заработная плата	8,2
		5. Отсутствие квалифицированной медицинской помощи военнослужащим и их семьям	4,91
III	Условия профессиональной деятельности; 13,71	1. Смена климатических условий на разных этапах службы	26,23
		2. Стрессовые и чрезвычайные ситуации в сочетании с высокой ответственностью профессиональной деятельности	19,39
		3. Длительное пребывание в функционально и физически замкнутом пространстве	9,84
		4. Однообразие, монотонность напряженной профессиональной деятельности	8,2
		5. Вредные воздействия физических факторов (ЭМП, радиационные излучения и др.)	4,92
IV	Социально-психологические; 13,11	1. Бесперспективность, неуверенность в будущем	19,67
		2. Трудности взаимоотношений в постоянно меняющемся коллективе	18,03
		3. Недооценка государством сложной профессиональной деятельности офицеров-подводников	14,75
		4. Семейные проблемы: напряженные взаимоотношения, семейные конфликты в связи с длительным отсутствием субъектов исследования	9,84
		5. Отсутствие мест и условий для организации адекватного досуга с безальтернативным предпочтением употребления алкоголя в релаксационных целях	3,27

факторы, осложняющие профессиональную деятельность, были упорядочены по мере убывания частоты встречаемости в протоколах. Такая форма исследований представлена в литературе по технологии скрининговых исследований в целях профилактики [10].

Первый блок (организация профессиональной деятельности) содержит факторы, имеющие непосредственное отношение к профессиональным обязанностям офицеров-подводников. Лидирующие позиции занимают такие факторы, как «ненормированный рабочий день» (77,05%) и «недостаточная компетентность, сверхконтроль со стороны командования, некорректность во взаимоотношениях» (67,21%). Представляется естественным, что некорректное и некомпетентное поведение руководства вызывает внутренний протест, психоэмоциональное напряжение, которое сказывается на настроении и эффективности профессионального функционирования офицеров-подводников.

Следующим по частоте встречаемости является фактор «кадровые проблемы»: практически каждый третий респондент (32,79%) указал на такие проблемы, как сокращение личного состава, недостаточная квалификация и подготовленность рядового и старшинского состава, что, по мнению опрошенных, не только препятствует эффективному выполнению функциональных обязанностей, но и несет непосредственную угрозу «живучести» корабля и жизни членов экипажа.

Среди социально и профессионально фрустрирующих факторов выделены: «отсутствие планомерности, ожидаемой целесообразности профессиональной деятельности», т.е. выполнение работ осуществляется по так называемым «вводным» (26,23%); «недостаток личного времени, выходных и гарантированного отпуска» (19,68%), «нарушения режима труда и отдыха» (11,48%). Это, безусловно, объясняется астенизирующими условиями, вероятно, неизбежными нарушениями режима труда и отдыха, сна, появлением внештатных ситуаций и незапланированных мероприятий. Поддержание адаптивности к суровым макроклиматическим условиям, недостаток времени и условий для восстановления физического и психического самочувствия способствуют развитию синдрома хронической усталости и появлению психического дискомфорта, ослабляющего адаптационные ресурсы личности.

Перечисленные выше факторы занимают видное место среди других и, по мнению весьма сдержанных в оценках респондентов, также являются профессиональными стрессорами, поскольку их пролонгированное воздействие способно истощить компенсаторные механизмы даже устойчивых к стрессу личностей, каковыми, без сомнения, являются офицеры-подводники.

Второй блок включает ряд факторов социально-экономического характера: «жилищные проблемы», которые занимают доминирующую позицию в данном блоке (32,79%); «недостаточное финансирование для при-

обретения техники, ремонт оборудования, предметов обихода» (19,67%); «однообразное и недостаточное питание» (14,75%), «низкая заработная плата» (8,20%), «отсутствие квалифицированной медицинской помощи» (4,91%). Для офицеров флота эти факторы (как, впрочем, и ряд других) можно отнести к неспецифическим, но характерным.

Третий блок включает ряд факторов, относящихся главным образом к «условиям профессиональной деятельности». Доминирует «смена климатических условий на разных этапах службы» (26,23%); на втором месте – «стрессовые и чрезвычайные ситуации в сочетании с высокой ответственностью профессиональной деятельности» (11,48%). Выделяя эти и другие «препятствия», офицеры-подводники отдают себе отчет в том, что их деятельность изначально стрессогенна; они сознательно и мотивированно выбрали свою профессию, знают и понимают, что многие ситуации не всегда прогнозируемы, нередко сопряжены с угрозой для здоровья и жизни не только собственной, но и окружающих.

Вместе с тем существуют представления об уровнях «комфортности» службы, которые, несмотря на ее трудности и специфику, могут быть достигнуты при должном внимании и уважении к субъектам деятельности. Сказанное можно с полным основанием отнести и к другим факторам, таким как «длительное пребывание в физически замкнутом пространстве» (9,84%); «однообразие, монотонность напряженной профессиональной деятельности» (8,20%); «вредные воздействия» (4,92%).

Всвязи с особенностями службы подводников необходимо большее внимание к их социальной защищенности. В **четвертом блоке** выделяется такой фактор, как «бесперспективность, неуверенность в будущем» (19,67%), отражая глубинные проблемы личности (самореализации, удовлетворенности профессиональной деятельностью и др.). Потенциально психогенный характер отсутствия перспектив в жизни может способствовать развитию не всегда осознаваемых внутриличностных конфликтов, повышая риск невротизации. Отметим испытываемые и такой фактор, как «трудности взаимоотношений в часто меняющемся коллективе» (18,03%). Это также «неспецифический» фактор, однако поскольку профессиональная деятельность офицеров-подводников осуществляется в изолированном и физически замкнутом пространстве, особое значение имеют межличностные взаимоотношения в процессе строго регламентированной профессиональной деятельности, где взаимодоверие, взаимоуважение, взаимопомощь являются не декларируемым, а совершенно необходимым условием ее успешности. Обратили внимание офицеры-подводники и на «недооценку государством их сложной профессиональной деятельности» (14,75%); «семейные проблемы» (9,84%); упомянута даже опасность формирования алкогольной зависимости.

Обобщая результаты проведенного микросоциологического опроса, можно сделать вывод о том, что про-

блемы психосоциального плана являются актуальными для офицеров-подводников. Этот контингент должен представлять собой эталон физического здоровья и психической устойчивости в силу особых условий службы. Вместе с тем наличие социальных проблем, индивидуализация их значимости для личности может быть одним из условий трансформации социальных фрустраторов в более оформленные и потенциально патогенные социально-стрессовые расстройства, приводящие к расстройству адаптации (F43.2 – МКБ-10).

Для более объективной оценки степени удовлетворенности офицеров-подводников различными аспектами социального и профессионального функционирования была использована медико-социопсихологическая шкала УСФ.

В целом по количественным показателям уровень социальной фрустрированности не снижен. Практически все ответы респондентов соответствуют 1-2 баллам. Общий индекс социальной фрустрированности попадает в зону, где отчетливо социальная фрустрированность не декларируется, $-2,21 \pm 0,08$ балла. Единственным исключением является социально-экономическая сфера, показатели которой ($3,13 \pm 0,10$ балла) выходят за пределы средних значений и могут интерпретироваться как «неудовлетворенность». Это отражает наличие у респондентов чувства беспокойства относительно своего будущего и будущего своих семей, стойкую эмоциональную напряженность, чувствительность к внешним стрессорам и негативно сказывается на настроении и самочувствии. В дальнейшем эта ситуация может привести к развитию предневротических и, как следствие, невротических и психосоматических расстройств.

Для оценки актуального психического состояния исследуемых лиц, как указывалось выше, использовался компьютерный вариант методики ОНР-СИ. При анализе результатов обследования по данной шкале у испытуемых выявлялся нормативный уровень невротизации ($156,78 \pm 15,09$ балла). Вместе с тем был отмечен характерный профиль жалоб, наиболее близкий критериям расстройства адаптации и соматоформной вегетативной дисфункции (по МКБ-10). В актуальном состоянии испытуемых преобладают жалобы на периодические головные боли, головокружения, снижение аппетита или приступы голода, мышечные боли, неприятные и спонтанно возникающие ощущения в области сердца.

Отмечаются отчетливые астенические проявления ($15,06 \pm 1,47$): повышенная утомляемость, недостаток энергии, нарушения сна, чувство внутреннего напряжения, немотивированная тревога и беспокойство.

По результатам корреляционного анализа были выявлены существенные взаимосвязи между социально-средовыми факторами и неврозоподобной симптоматикой. В частности, установлена положительная корреляционная связь на статистически значимом уровне между показателями по шкале «расстройства сна» опросника ОНР-СИ и субшкалой «удовлетворенность своим здоровьем и работоспособностью» по методике УСФ ($r = 0,29$, $p = 0,05$). Нарушения сна, как известно, относятся к числу наиболее типичных симптомов патологии невротического регистра; при пролонгированных расстройствах сна риск развития неврозоподобных заболеваний увеличивается.

Таким образом, полученные в ходе проведенного исследования результаты позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Негативные социально-средовые влияния у моряков-подводников являются существенной предпосылкой для развития расстройств психического здоровья.
2. В числе факторов служебной деятельности, оказывающих наиболее неблагоприятное воздействие на профессиональную адаптацию военнослужащих Подводных сил, наиболее значимыми являются: недостаточно качественная организационная регламентация труда и отрицательные влияния условий обитаемости гермообъектов.
3. Среди макросоциальных фрустраторов наибольшее значение имеют социально-экономические факторы, оказывающие отчетливое негативное влияние на мотивацию военной службы, а следовательно, и на качество военно-профессиональной адаптации.
4. Отрицательные социально-средовые воздействия определяют неспецифический симптомокомплекс «психоэмоционального напряжения», характеризующегося доминирующими соматовегетативными, астеническими, тревожно-фобическими расстройствами и аффективной напряженностью.

Представляется целесообразным учитывать представленные результаты при организации психопрофилактической работы в военно-морском флоте.

Литература

1. Абабков В.А., Пере М. Адаптация к стрессу: Основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004.
2. Александровский Ю.А. Социально-стрессовые расстройства // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1992. № 2. С. 5–10.
3. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. М., 1997.
4. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб., 2004.
5. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988.
6. Вассерман Л.И., Березин М.А. Факторы риска психической дезадаптации у педагогов массовых школ: Пособие для врачей и психологов. СПб., 1997.
7. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Березин М.А. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и ее практическое применение: Методические рекомендации. СПб.: Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2004.

8. Вассерман Л.И., Беребин М.А., Косенков А.Г. О системном подходе к оценке психической адаптации // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1994. № 3. С. 16–25.
9. Вассерман Л.И., Щелкова О.Ю. Медицинская психодиагностика: Теория, практика и обучение. СПб., 2004.
10. Вилянский М.П., Кибрик Б.С., Чумаков А.А. Скрининг в массовых профилактических осмотрах. М.: Медицина, 1987.
11. Довгуша В.В., Мызников И.Л. Отдых на этапах учебно-боевой деятельности подводников. СПб., 2005. 73 с.
12. Комаров К.Э. Психологическая подготовка к действиям в условиях повышенного риска («стресс-менеджмент»): Учебно-методическое пособие. М., 2002.
13. Курпатов В.И. Профилактика, лечение и реабилитация психогенно обусловленных расстройств у плавсостава Военно-морского флота: Дис. ... д-ра мед. наук. СПб., 1994. 441 с.
14. Литвинцев С.В., Шамрей В.К., Резник А.М. Состояние психического здоровья военнослужащих и пути совершенствования психиатрической помощи в Вооруженных Силах России // Социальная и клиническая психиатрия. 2003.
15. Литвинцев С.В., Снедков Е.В., Резник А.М. Боевая психическая травма. М., 2005.
16. Марицук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб., 2001.
17. Попов Ю.В., Вид В.Д. Клиническая психиатрия. СПб., 2000.
18. Семичов С.Б. Предболезненные психические расстройства. Л., 1987.
19. Синявская Т.В. Факторы риска нарушений психической адаптации у сотрудников налоговой полиции (медико-социально-психологическое исследование): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999.
20. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб., 2001.
21. Тарабрина Н.В., Лазебная Е.О. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние и проблемы // Психологический журнал. 1992. Т. 13, № 2. С. 14–29.
22. Perez M., Reicherts M. Stress. Coping and Health. A Situation-Behavior Approach. Theory, Methods, Applications. Seattle, 1992.

PSYCHOSOCIAL FACTORS AS PREDICATES OF PSYCHICAL ADAPTATION DISTURBANCES OF PERSONS WITH STRESS-RELATED PROFESSIONAL ACTIVITY

Wasserman L.I., Shamrey V.K., Marchenko A.A., Novozhilova M.Yu. (St. Petersburg)

Summary. A little is known about the role of psychosocial factors in the adjustment disturbance mechanisms in submarine personnel. The article on the basis of medico-sociological poll gives the description of professional activities that have the most impact on the development of psycho-emotional tension in the contingent of stress-related workers. The results are useful in planning of psycho-prophylactic arrangements in the frame of monitoring for mental health of submariners.

Key words: psychosocial factors, psychical adaptation, stress-related professional activity, submariners, psychoprophylaxis, psychohygiene.

ОСОБЕННОСТИ ТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА У СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

А.М. Ксенофонтов, А.П. Сложеникин, И.И. Беликов,
И.А. Новикова, П.И. Сидоров (Архангельск)

Аннотация. С целью изучения особенностей травматического стресса у сотрудников органов внутренних дел Чеченской Республики было проведено обследование 64 человек (32 сотрудника, прибывших из других субъектов Российской Федерации, 32 – из числа лиц чеченской национальности). Симптоматика диссоциации играет ведущую роль при формировании общих симптомов острого стрессового расстройства и ПТСР.

Ключевые слова: травматический стресс, сотрудники органов внутренних дел, посттравматическое стрессовое расстройство, Чеченская Республика.

Согласно современным представлениям, стресс становится травматическим, когда в результате его воздействия возникают нарушения психической сферы. Нарушаются структура «самости», когнитивная модель мира, аффективная сфера, механизмы, управляющие процессами научения, система памяти, эмоциональные пути научения. В качестве стрессора в таких случаях выступают экстремальные ситуации, обладающие мощным негативным последствием, ситуации угрозы жизни для самого себя или близких. Такие события нарушают чувство безопасности индивида, вызывая переживания травматического стресса, психологические последствия которого разнообразны. Факт переживания травматического стресса для некоторых людей становится причиной посттравматического стрессового расстройства [14, 15].

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) – это более продолжительная по времени реакция на стресс в виде комплекса психических нарушений, который развивается у людей, переживших экстремальное событие [3, 10]. Термин ПТСР означает интенсивную и, как правило, пролонгированную реакцию на сильные стрессоры, такие как природные катаклизмы (землетрясения, наводнения, пожары), бедствия, вызванные деятельностью людей (последствия войны или преследования), либо насильственные действия, совершенные по отношению к данному человеку и связанные с серьёзной опасностью или оскорблением личности (разбойное нападение или изнасилование) [13].

К числу экстремальных ситуаций, в которых часто могут возникать явления травматического стресса, а затем и ПТСР, относятся события в зоне боевых действий [6, 11]. В нашей стране это, например, военные действия в Чеченской Республике. Активное участие в установлении и поддержании конституционного порядка на территории Северо-Кавказского региона принимают сотрудники органов внутренних дел (ОВД). Данное участие не проходит бесследно [5, 7, 12, 16]. На войне человек является не только свидетелем насилия, но и его активным участником; и то и другое служит источником травматических переживаний [1, 3].

В связи с этим актуальным является изучение проблемы влияния на психическую сферу сотрудников ОВД

экстремальных факторов служебно-боевой деятельности на территории Чеченской Республики.

Целью настоящего исследования явилось изучение особенностей травматического стресса у сотрудников ОВД Чеченской Республики.

Материал и методы исследования

Исследование проводилось в 2005–2006 гг. в Чеченской Республике.

Объектами исследования явились 64 сотрудника ОВД Чеченской Республики (32 проходили службу по контракту сроком на 1 год и прибыли из других субъектов Российской Федерации – 1-я группа, 32 – лица чеченской национальности, проходившие службу на постоянной основе в подразделениях Министерства внутренних дел Чеченской Республики, – 2-я группа). Средний возраст обследованных составил в 1-й группе $32,60 \pm 1,27$, во 2-й – $30,94 \pm 1,10$ года.

Применялись клинико-anamnestический и экспериментально-психологический методы исследования, а также методы наблюдения и клинической беседы. В работе использовался «Опросник травматического стресса» И.О. Котенёва [4], предназначенный для оценки выраженности симптомов постстрессовых нарушений у сотрудников ОВД на основе критериев, содержащихся в DSM-IV. С помощью данной методики оценивалась выраженность значений субшкал и итоговых показателей ПТСР и ОСР. Обследование с помощью опросника было выполнено с учетом всех требований и ограничений, предъявляемых к процедуре тестирования.

Для обработки результатов применялись пакет прикладных статистических программ STATISTIKA (версия 5.0) и стандартные расчетные методы [9].

Результаты и их обсуждение

Анализ результатов исследования по опроснику травматического стресса (табл. 1) показал, что значения контрольных шкал (шкалы лжи «L», аггравации «Ag», диссимуляции «Di») у сотрудников 1-й и 2-й групп находились на низком уровне, что указывает на достоверность полученных данных.

Таблица 1

Оценка выраженности симптомов постстрессовых нарушений у сотрудников ОВД Чеченской Республики
(«Опросник травматического стресса»; $M \pm m$; Т-баллы)

Субшкалы		Группа 1	Группа 2
L (ложь)		47,16±1,81	54,50±1,85**
Ag (аггравация)		49,28±2,10	51,00±1,85
Di (диссимуляция)		49,53±2,81	47,63±1,98
ПТСР	A (событие травмы)	47,34±1,20	50,06±1,32
	B (повторное переживание травмы)	49,34±2,0	50,75±1,70
	C (симптомы «избегания»)	51,31±2,62	51,94±1,81
	D (симптомы «гиперактивации»)	51,63±2,73	50,25±1,61
	F (дистресс и дезадаптация)	52,38±2,30	51,00±1,73
ОСР	a (событие травмы)	47,34±1,20	50,06±1,32
	b (диссоциативные симптомы)	47,94±1,91	55,25 ± 2,06**
	c (повторное переживание травмы)	34,81±1,30	40,00±1,45***
	d (симптомы «избегания»)	50,91±2,42	54,63±1,90
	e (симптомы «гиперактивации»)	20,47±0,80	21,81±0,73
	f (дистресс и дезадаптация)	51,69±2,32	49,81±1,43
ПТСР (посттравматическое стрессовое расстройство)		44,13±2,20	44,44±1,46
ОСР (острое стрессовое расстройство)		33,78±1,61	37,88±1,32 *
depr (депрессия)		48,19±2,11	46,13±1,54
Общий показатель		39,06±0,80	41,25±1,34

Примечание. Различия достоверны при: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Рассмотрение субшкал опросника, относящихся к ПТСР, выявило следующее. По шкале «А», указывающей на переживание события психической травмы, на момент обследования отдельные симптомы (более 50 Т-баллов) были выявлены в 1-й группе – у каждого третьего (31%), а во 2-й – у каждого второго (52%) обследованного сотрудника.

По шкале «В» (повторное переживание травмы – «вторжение») у сотрудников 1-й и 2-й групп отдельные симптомы были выявлены приблизительно в половине случаев (53 и 58% соответственно). При этом повторное переживание события травмы (фактор В) не было тесно связано с фактором события травмы (фактор А). Так, одновременное присутствие (более 50 Т-баллов) отдельных симптомов травмы и повторного переживания травмы (фактор А и В) в 1-й группе было выявлено лишь у каждого десятого (9%), а во 2-й – у каждого четвертого (39%) обследованного.

Подобная закономерность не распространялась на фактор «избегания». У испытуемых обеих групп по шкале «С» (симптомы «избегания») наблюдались средние значения: в 1-й группе – у 53% сотрудников, а во 2-й – у 58%. В том числе у сотрудников, имеющих отдельные симптомы «избегания» (фактор С), в 1-й группе симптоматику повторного переживания травмы имели все (фактор В), а во 2-й – 14 из 18. Остальные сотрудники, даже после неоднократного участия в специальных операциях, связанных с реальной угрозой физической целостности, не пытались избегать разговоров, напоминающих о перенесенной психической травме.

Сравнительный анализ значений по шкале «D» (симптомы «гиперактивации») показал, что сотрудники 1-й группы несколько чаще, чем 2-й, проявляли раздражительность, вспыльчивость, а иногда и неадекватную вербальную и физическую агрессию, чаще становились участниками различных эксцессов.

По шкале «F» (дистресс и дезадаптация) в обеих группах наблюдался средний уровень выраженности показателей, но в 1-й группе отмечены более высокие значения, что объясняется проявлениями социальной дезадаптации, связанной с длительной разлукой с семьями (96,9% сотрудников данной категории были женаты). Состояние социальной дезадаптации у респондентов данной группы сопровождалось раздражительностью, усталостью, вялостью.

Анализ значений шкал опросника показал, что на момент обследования были выявлены отдельные симптомы ОСР (событие травмы): в 1-й группе – у 31% сотрудников, а во 2-й – у всех обследованных. Независимо от длительности пребывания в зоне чрезвычайных событий сотрудники обеих групп остро переживали весь трагизм последствий вооруженного конфликта. С увеличением периода пребывания в экстремальных условиях у сотрудников повышался риск появления психоэмоциональных нарушений.

Выраженные отличия между сотрудниками 1-й и 2-й групп были выявлены в значениях шкал «b» (диссоциативные симптомы) и «c» (повторное переживание травмы – «вторжение»). Подробный анализ изменчивости показателей данных шкал выявил их значимость при формировании ПТСР и ОСР.

Наиболее высокие показатели шкалы «b» выявлены у обследованных 2-й группы ($p < 0,01$). Показатели данной шкалы являются критерием состояний обследованного, пережившего психическую травму, и определяют выбор модели дальнейшей коррекции психического состояния. При диссоциативных состояниях наблюдаются переживание травматической ситуации, приступы тревоги, рудиментарные иллюзии и галлюцинации, транзиторные снижения памяти, нарушения сосредоточения и контроля побуждений. К подобным состояниям относятся: субъективное ощущение эмоциональной зависимости, «притупления» или отсутствия эмоционального реагирования; сужение сознания об окружающем мире («спутанность»); дереализация; деперсонализация; диссоциативная амнезия (неспособность вспомнить какой-либо важный аспект психотравмирующего события) [8].

Диссоциация, как и отрицание, отстраненность, может являться попыткой создания психологической защиты от тяжелых переживаний. Подобные примитивные механизмы защиты существенно обедняют их когнитивную сферу, что проявляется в жесткой взаимосвязи личностных смыслов сотрудников. Субъект, имеющий такую систему конструкторов, выделяет очень мало свойств, признаков, качеств у предметов, людей и явлений окружающего мира. Его представления как бы слиты между собой и часто сводятся к одному оценочному конструкту «мы – они», который неизбежно вызывает образы «свой – чужой» (враг). Все это связано со стереотипизацией и деформацией восприятия, когнитивным диссонансом, последствиями переживания чувства страха, предательства, невосполнимости людских потерь. Создаётся впечатление общества о том, что негативные проявления асоциального поведения ветеранов войн и вооруженных конфликтов являются своеобразной мстостью обществу за его равнодушие, неприятие и отторжение.

Различия по шкале «b» (диссоциативные симптомы) говорят о некоторой интеллектуальной регрессии обследуемых, а также об ограниченности системы мотивов и указывают на эгоцентрическую направленность, проявляющуюся в диссоциациях в самоотношении, переоценке хорошего и недооценке плохого.

Появление диссоциативной симптоматики связано с тем, что организм «создаёт» окружающую среду в зависимости от своих потребностей и ожиданий. В экстремальных ситуациях человек существует как бы на двух взаимоисключающих уровнях. С одной стороны, он должен быть частью объективного мира, в котором его «Я» вынуждено приспосабливаться к внешней реальности. Это уровень экстравертированного сознания, перцептивных функций и принятия решений. С другой стороны, человек погружается в субъективный мир измененных состояний сознания, из которого исключена всякая связь с внешней действительностью [2]. Жизнь сотрудников ОВД Чеченской Республики была перегружена негативной информацией угрожающего характера, которую они

получали в огромном объеме за небольшой промежуток времени; информация не получала должного осмысления, переходила из сознательного уровня на бессознательный. Этот процесс стимулировал рост негативных эмоциональных переживаний у сотрудников ОВД и впоследствии мог вызвать снижение способности воспоминания важных аспектов травмы (психогенная амнезия), повторяющиеся и навязчивые воспроизведения негативных ощущений, связанных с прошедшими событиями, неосознаваемые вспышки агрессии.

Фактор «с» (повторное переживание травмы – «вторжение») был обнаружен в 1-й группе у каждого третьего сотрудника, а во 2-й – у каждого четвертого (более 50 Т-баллов). Сотрудники 2-й группы имели достоверно более высокие показатели по данной шкале ($p < 0,001$), что, вероятно, объясняется более длительным их пребыванием в условиях стрессогенной ситуации. В обеих группах показатель «с» относился к факторам первого порядка, что указывало на его значимость при рассмотрении психического состояния обследованных.

На среднем уровне значимости в обеих группах находились показатели субшкалы «d» (симптомы «избегания»), причем во 2-й группе они были выше. В 1-й и 2-й группах показатели шкалы «e» (симптомы «гиперактивации») были низкими и свидетельствовали об отсутствии выраженных симптомов на момент обследования. По субшкале «f» (дистресс и дезадаптация) более высокие показатели отмечены у респондентов 1-й группы.

В целом анализ встречаемости ПТСР и ОСР по опроснику травматического стресса (табл. 2) показал, что клинически выраженные показатели ПТСР в 1-й группе (более 80 Т-баллов) присутствовали у 3% обследуемых, а во 2-й их не было. Отдельные симптомы ПТСР (50–65 Т-баллов) наблюдались у 2/5 сотрудников 1-й и у 1/4 – 2-й. Симптомы ОСР (50–65 Т-баллов) обнаружены у 6% сотрудников 2-й группы и у 3% – 1-й. Проявление симптоматики ПТСР и ОСР связано с повышением тревожности и избеганием социальных контактов [4].

Кластерный анализ результатов опросника выявил отличия в формировании симптомов ПТСР: в 1-й группе – боязнь повторного переживания травмы (фактор В) вызывала дезадаптацию (фактор f) и приводила к диссоциативным симптомам (фактор b); данная цепочка факторов была связана со значениями шкалы ПТСР. Во 2-й группе факторы ПТСР и ОСР взаимодействовали прежде всего со шкалой b (диссоциативные симптомы) и в этой модели реагирования приводили к дезадаптации (фактор f). Данный тип поведения объясняет механизмы реагирования по типу вытеснения.

Результаты наблюдения, бесед и психологической диагностики сотрудников ОВД в процессе психологического сопровождения личного состава в МВД Чеченской Республики свидетельствуют, что пребывание в экстремальных условиях влияет на снижение профессиональной активности и в отдельных случаях является

Таблица 2

**Частота встречаемости ПТСР и ОСР у сотрудников органов внутренних дел
по «Опроснику травматического стресса» И.О. Котенёва**

Значения показателей, Т-баллы	Группа 1				Группа 2			
	ПТСР		ОСР		ПТСР		ОСР	
	абс. ч.	%	абс. ч.	%	абс. ч.	%	абс. ч.	%
Ниже 50	18	56,25	31	96,87	24	75,0	30	93,75
50–65	13	40,63	1	3,13	8	25,0	2	6,25
65–70	0	0	0	0	0	0	0	0
70–80	0	0	0	0	0	0	0	0
Более 80	1	3,13	0	0	0	0	0	0

пусковым механизмом психоэмоционального напряжения, способного стать началом развития ПТСР.

Таким образом, ПТСР по опроснику травматического стресса был выявлен у 3% обследуемых сотрудников, работающих по контракту, тогда как у лиц, проходящих службу на постоянной основе, данных расстройств обнаружено не было. Отдельные незначительно выраженные симптомы ПТСР наблюдались у 2/5 сотрудников-контрактников, а у работающих на постоянной основе – в 1/4 случаев.

Особенности травматического стресса у сотрудников ОВД Чеченской Республики указывают на необходимость обязательного постоянного психологического сопровождения их деятельности и проведения мониторинга психического здоровья всех жителей Республики. Симптомати-

ка диссоциаций играет ведущую роль при формировании общих симптомов ОСР и ПТСР. Она, как и генерализация страхов, гнева, постоянного проигрывания травмы, является малоадаптивным видом преодоления психической травмы. Построение коррекционных мероприятий должно основываться прежде всего на работе именно с этой категорией симптомов.

При коррекционных мероприятиях наиболее эффективными являются следующие психологические техники: психологический дебрифинг, методы нейролингвистического программирования (интеграция якорей, тройная диссоциация, рефрейминг, работа с линией времени, со шкалой ценностей), рациональная, когнитивная, суггестивная психотерапия.

Литература

- Белинский А.В., Голов Ю.С., Лямин М.В. Эффективность медико-психологической реабилитации участников боевых действий в условиях многопрофильного госпиталя // Боевой стресс: стратегии коррекции. М., 2002. С. 127–134.
- Годфруа Ж. Что такое психология? М.: Мир, 2005. Т. 1. 496 с.
- Дмитриева Т.Б., Василевский Г.В., Фастовцов Г.А. Транзиторные психотические состояния у комбатантов, страдающих посттравматическим стрессовым расстройством // Российский психиатрический журнал. 2003. № 3. С. 13.
- Котенёв И.О. Психологические реакции работников милиции в чрезвычайных обстоятельствах и постстрессовые состояния: предупреждение и психологическая коррекция // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1996. № 1 (3). С. 76–84.
- Никонов В.П., Козловский И.И. Психологическая адаптация в боевой обстановке режима чрезвычайного положения (Северо-Кавказский регион) // Безопасность. 1995. № 7–8. С. 94–103.
- Организация психологического обеспечения деятельности сотрудников органов внутренних дел в экстремальных условиях: Метод. пособие / Под ред. В.М. Бурыкина. М.: ГУК МВД России, 2004. 240 с.
- Организация работы с личным составом во временных отделах органов внутренних дел и мобильных отрядах на территории Северо-Кавказского региона: Сб. докум. и информ.-метод. материалов. М.: ЦИИМОКП МВД России, 2000. 284 с.
- Попов Ю.В., Вид В.Д. Современная клиническая психиатрия. СПб.: Речь, 2002. 399 с.
- Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2000. 346 с.
- Сидоров П.И., Литвинцев С.В., Лукманов М.Ф. Психическое здоровье ветеранов афганской войны. Архангельск: Издат. центр АГМА, 1999. 378 с.
- Соловьев И.В. Посттравматический синдром: причины, условия, последствия. Оказание психологической помощи и психореабилитация. М., 2000. 109 с.
- Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика. М.: Юнити, 2002. 607 с.
- Сукиасян С.Г., Тадевосян А.С., Чимаритян С.С., Манасян Н.Г. Клинические формы постстрессовых расстройств // Вестник биологической психиатрии. 2004. № 8. С. 10–28.
- Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. 268 с.
- Тарабрина Н.В., Лазебная Е.О. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние и проблемы // Психологический журнал. 1992. Т. 13, № 2. С. 14–29.
- Човдырова Г.С. Введение в практическую экстремальную психологию. М.: ВНИИ МВД России, 2002. 31 с.

FEATURES OF TRAUMATIC STRESS FOR EMPLOYEES OF ORGANS OF INTERNAL AFFAIRS OF THE CHERCHEN REPUBLIC
Ksenofontov A.M., Slozhenikin A.P., Belikov I.I., Novikova I.A., Sidorov P.I. (Arhangelsk)

Summary. With the purpose of study of features of traumatic stress for the employees of organs of internal affairs of Chechen Republic the inspection of 64 persons was conducted; from them there are 32 employees, arriving from other subjects of a Russian Federation, 32 – from a number the persons of chechen nationality. Symptom of dissociation acts leading part at forming of general symptoms of a sharp stress disorder and PTSR.

Key words: traumatic stress, employees of organs of internal affairs, posttraumatic stress disorder, Chechen Republic.

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПАЦИЕНТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ХИРУРГИИ

Л.Т. Баранская (Екатеринбург)

Аннотация. Обсуждается направленность в системе мотивации и саморегуляции деятельности личности, связанной с обращением к эстетической хирургии как современной технологии телесного самоусовершенствования. Направленность личности рассмотрена как система, которая определяет активность человека по отношению к обществу, социальному окружению, самому себе.

Ключевые слова: культура модернизма, социальный нарциссизм, телесное самоусовершенствование, ценностные ориентации, иерархия ценностей, сверхценная установка.

Процесс модернизации современного общества порождает изменение способов личностной идентификации человека. Различия между людьми все более сводятся к способности воспринимать перемены, признавать и использовать их для того, чтобы максимально быстро находить свое место в мире и вновь искать возможности смены этого места на лучшее. В таких условиях способы саморазвития, которыми традиционно располагает человек, становятся недостаточно эффективными, требуется их обновление или открытие новых.

Самосовершенствование личности, которое, возможно, всегда было скрытым стимулом общественного развития, в настоящее время становится открытой и сознательно принимаемой целью, реализуемой во всех сферах человеческой деятельности. Как следствие, наряду с традиционными формами возникают новые, которые становятся элементами системы «социокультурных символов» [5. С. 77].

Одной из наиболее значимых и противоречивых сфер удовлетворения возрастных человеческих потребностей наряду с другими инновационными медицинскими технологиями, такими как генная инженерия, трансплантология, репродуктивная медицина, является эстетическая хирургия, которая порождает новые сложные философские, социальные и клинико-психологические вопросы о статусе человека и его тела в современной культурно-исторической ситуации. Высокая обращаемость к эстетической хирургии представителей различных возрастных групп и социальных слоев населения сформировалась на Западе более трех десятилетий тому назад и заставляет исследователей и практиков считать с этим феноменом социальной жизни.

В последнее десятилетие в России также можно отметить тенденцию к значительному росту числа пациентов эстетической хирургии (примерно на 200% в год).

Теоретико-методологический анализ социального и онтологического оснований эстетической хирургии позволяет объяснить резкое увеличение интереса к ней во всем мире становлением «общества интимности», или «культуры нарциссизма» [4. С. 168]. В данном случае термин «нарциссизм» используется для обозначения общественного или культурного явления, в котором особое значение приобретает взаимодействие между грандиозной самостью и всемогущим объектом; в качестве всемогущего объекта рассматривается культура модернизма и постмо-

дернизма, в которой родительское Имаго заменяется требованиями общества. Развивая эту линию, можно говорить о том, что современный нарциссизм представляет собой не столько расстройство характера, сколько культурный императив, причем императив действия. Иными словами, нарциссизм никоим образом не является бездействием самолюбования, но напротив, стимулирует лихорадочную деятельность, целью которой является не рациональное преобразование мира, но тщетные попытки формирования совершенного Я посредством обретения социально востребованных качеств своего тела. Постоянная озабоченность самооценкой становится прямым следствием нарциссизма.

Не надеясь на улучшение своей жизни каким-либо другим эффективным способом, «люди убеждают себя в значимости психологического самосовершенствования; в прикосновении к своим чувствам, потреблении здоровой пищи, обучении балету или танцу живота, погружении в восточную мудрость, совершении пробежек по утрам, изучении взаимоотношений между людьми, преодолении страха перед удовольствиями» [2. С. 182, 185]. Предложения на услуги такого рода постоянно возрастают, спрос на них также не падает. Реальная полезность всех этих занятий для индивида весьма сомнительна, но она еще больше уменьшается от явно проявляющейся тенденции беспрерывно менять один способ повышения самооценки на другой, более модный.

Нарциссическая активность в наши дни направлена не столько на одежду, сколько на само тело, но чем меньше внимания обращают на одежду, тем более заявляют о себе критерии красоты тела. Чем единообразнее мода, тем с большей очевидностью стройное и сильное тело превращается в общепринятую норму. Оно становится особой мишенью нарциссической активности, и свое место среди прочих ее видов занимает эстетическая хирургия.

Ж. Липовецки отмечает растущую демократизацию эстетической хирургии, связанную с «одержимостью страхом перед старостью и появлением морщин». Культ молодого, стройного и красивого тела вызван к жизни требованиями семейной жизни и производственной активности. В культуре нарциссизма он вызывает на бой само время. «Эстетическая хирургия, прежде находившаяся под моральным запретом, теперь все больше воспринимается как никого не шокирующий метод и вполне законный способ стать моложе и красивее. Война с

морщинами и нежелательной полнотой не ограничивается больше соблюдением диет и ухищрениями макияжа: отныне речь идет о том, чтобы “переделать” себя, изменить собственную внешность, бросая вызов воздействию времени» [3. С. 193–194].

Таким образом, вновь обретенную моральную приемлемость эстетической хирургии следует связывать не только с ее общедоступностью, но и с меняющимся отношением к телу. Эстетическое хирургическое вмешательство подменяет заботу общества о человеке воздействием в духе технологического манипулирования. Технизация человеческой природы изменяет самосознание и самоотношение, в результате чего личность лишается возможности понимать себя как этически свободное, а значит, ответственное существо. Развитие эстетической хирургии означает сдвиг активности в область «примитивных» стратегий упорядочивания социального взаимодействия и коммуникативных технологий, затрагивающих глубинную природу человеческого бытия.

Как показывает социально-философский анализ, такое отношение к телу для современной России крайне непривычно, что находит отражение в идеологии, системе социальных ценностей, запретах и поощряемых обществом способах обращения с телом. С одной стороны, самые смелые практики изменения собственного тела воспринимаются как случайный каприз моды, занесенный с Запада, что вполне закономерно, поскольку российское общество с трудом принимает последствия «другого модерна», имеющего более чем тридцатилетнюю историю. Именно поэтому нарциссизм не становится социальной «эпидемией», какой он стал на Западе еще в середине 70-х гг. прошлого века. С другой стороны, российское общество является частью мирового сообщества и вынуждено принимать и перерабатывать многое из того, что несет с собой «другой модерн». Эта социокультурная двойственность становится одной из причин непростого отношения к эстетической хирургии [7. С. 18–19].

Однако мультидисциплинарное философско-клинико-психологическое исследование феномена «эстетическая хирургия» позволяет высказать принципиально важные замечания не только по поводу кросскультурных различий двух обществ, но и об имеющихся сходствах, которые обусловлены личностными характеристиками пациентов эстетической хирургии.

Проводимые нами с 1998 г. комплексные клинико-психологические исследования личности пациентов эстетической хирургии на базе отделения пластической и реконструктивной и восстановительной хирургии ГУЗ ДКБВЛ НПЦ «Бонум» (г. Екатеринбург) позволяют предположить, что культурные тенденции внедрения эстетической хирургии в повседневную жизнь людей как формы социальной практики самосовершенствования телесного облика присущи современному российскому обществу. Иными словами, культурные различия меж-

ду представителями двух обществ в предпочтении радикальных способов обретения молодости и красоты не столь велики, как это может показаться на первый взгляд, если обратиться к внутренним детерминантам, таким как ценность и сверхценность телесного Я.

Наше предположение состоит в том, что у пациентов эстетической хирургии формируется специфический личностный синдром, характеризующийся определенными мотивационно-смысловыми искажениями, которые в известной мере изменяют целесообразные смысловые связи нормального развития, но не нарушают и не смещают их полностью. Такие искажения, как правило, качественно выражены очень слабо, скрыты в глубинах психики и распознаются чаще при завершении действия. Во взаимодействии частных видов самоидентичностей у пациентов эстетической хирургии ведущей оказывается ценностно-смысловая идентичность, в ядре которой обнаруживается несформированность иерархии ценностей, «пронизанной» личностным смыслом целостного зрелого образа Я. В результате различные аспекты Я (Я социальное, Я профессиональное, Я семейное и т.д.) оказываются не взаимосвязанными и не взаимообусловленными, а рядоположенными, что в достаточной степени нарушает нормальную интеграцию всех сторон жизнедеятельности личности. В итоге «нормальная» иерархия сфер жизнедеятельности личности разрушается, но не распадается, как это бывает при функциональных болезнях, а превращается в такую совокупность, где все структурные элементы в основном сохранены, но имеются отклонения, перекосы, нарушающие внутреннюю гармонию, которую можно обрести, например, посредством обращения к эстетической хирургии.

У такой личности слабая возможность внутреннего рефлексирования контроля над своим поведением, невысокая эффективность создания новых способов активности, действия, поиска новых мотивов в сложных жизненных ситуациях. Типичным становится превалирование ситуативно обусловленного реагирования, стремление к немедленному воплощению замысла, отсутствие прогностической деятельности.

Таким образом, центральным понятием, которое обеспечивает понимание внутренней связности, последовательности поведения пациентов эстетической хирургии в меняющихся культурных условиях и необходимости «прилаживания» к постоянно усложняющимся требованиям разрушающихся традиционных социальных общностей, становится понятие «ценностно-смысловые ориентации личности». На наш взгляд, подтверждение такому пониманию целостности и связности внутреннего мира личности можно найти в работах А.Г. Асмолова. Анализируя особенности и функции смысловых установок, он убедительно показывает, что «смысловая установка, представляющая собой выражение личностного смысла в виде готовности к определенным образом направленной деятельности, стабили-

зирует процесс деятельности, придает деятельности устойчивый характер» [1. С. 89].

Именно система ценностных ориентаций личности, их иерархичность и возможность операциональной верификации позволяет исследовать личность не с позиций ее особенностей самих по себе, их одновременного «присутствия» или «отсутствия» во внутреннем мире человека, а как интрапсихических детерминант поведения. Другими словами, нас интересует то, как воздействует объективная действительность на сложившуюся у человека, характерную для него систему потребностей, мотивов, установок. Такой подход имеет практическую направленность, поскольку позволяет конкретной личности обозначить возможные для нее варианты действий и предсказать вероятность тех или иных результатов предпринимаемых действий.

Если для большинства людей социокультурные стереотипы вечной молодости, красоты не становятся немедленным руководством к действию и психологически перерабатываются без каких-либо разрушительных последствий, то для определенной части, в силу нарушенной ценностно-смысловой самоидентичности, диффузии телесной идентичности (наличие непроницаемой границы физического и психического), когнитивной простоты, эстетическая хирургия становится предпочитаемым способом активности в ситуациях актуальных или актуализировавшихся жизненных кризисов.

Возникает сверхценная аффективная установка, целиком определяющая потребности, мотивы, смыслы, интересы до обращения к эстетической хирургии и блокирующая рефлексивный план сознания. С другой стороны, это определяет возможности вмешательства, психологической коррекции на этапе первичного обращения в клинику эстетической хирургии. Благоприятным прогностическим признаком регресса специфического личностного синдрома является отказ или отсрочка предполагаемого хирургического вмешательства. Однако чаще внутренняя предрасположенность и влияние внешнего мира сосредотачиваются вокруг эмоционально насыщенной сверхценной идеи, которая вытесняет все критические тенденции к реалистической оценке происходящего, находя вдобавок интеллектуальное «подкрепление». От бредовой идеи в собственном смысле слова ее отличает сохраненная способность пациентов воспринимать эстетическое хирургическое вмешательство как определенный этап в жизни, непосредственно связанный со всеми ее сторонами, а также попытки объяснить другому (например, врачу) то, что ему самому кажется очевидным.

Наша позиция состоит в том, что обращение к эстетической хирургии следует рассматривать как проявление устойчивого специфического личностного синдрома, который обуславливает рецидивы действий, направленных на телесные изменения, неоднократное повторение таких действий, превращение их в хронически неутолимую страсть.

В известной мере эта идея нашла отражение в представленных выше эмпирических зарубежных исследованиях психологической эффективности эстетической хирургии с позиций оценки качества жизни пациентов в дальнейшем.

Методика

Теоретически спрогнозированные характеристики ценностно-смысловой направленности личности пациентов эстетической хирургии были подтверждены в эмпирическом исследовании, в основу которого положен метод изучения ценностных ориентаций М. Рокича. Метод предназначен для анализа индивидуальной иерархии ценностных ориентаций с целью диагностики мотивационных и мировоззренческих структур самосознания, определяющих наиболее общие ориентиры жизнедеятельности личности. В связи с отсутствием в отечественной психологии единого толкования термина «ценностные ориентации» примем следующее рабочее определение. Ценностные ориентации будем понимать как относительно устойчивую направленность личности на те или иные цели, имеющие для нее смысложизненное значение, и на определенные способы их достижения, выражающиеся в виде образцов поведения [6. С. 472].

В исследовании также предпринята попытка сравнения экспериментальной группы (117 человек) из общей выборки пациентов клиники эстетической хирургии и контрольной группы (83 человека), участники которой отбирались методом сплошной выборки на основании соответствия по полу, возрасту, социальному статусу. Учитывались их высказывания о неприемлемости для себя обращений к эстетической хирургии в ближайшие 5–7 лет. Как в той, так и в другой группе витальных или соматических показаний к эстетическому хирургическому вмешательству не было, равно как не было и необходимости в реконструкции или восстановлении утраченного органа (части лица или тела). Материальная обеспеченность не учитывалась, поскольку существует общий крайне высокий уровень цен в платной медицине и индустрии красоты (например, сфере стоматологических услуг); следовательно, выбор какой-либо услуги определяется исключительно приоритетами индивида.

Статистическая обработка результатов проводилась с применением пакета программ SPSS 10.0.5 для Windows. Осуществлен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена: для подсчета статистической значимости средних величин применялся Т-критерий Стьюдента.

Результаты и их обсуждение

Применение методики М. Рокича позволяет, в известном смысле, заключить, с чем связано предпочтение эс-

стетической хирургии другим современным способам удовлетворения расширяющихся человеческих потребностей. Как известно, ценностно-смысловая направленность личности формируется во взаимодействии с социальной средой и активно определяет характер отношений личности со значимым социальным окружением. Следовательно, предпочитаемая деятельность «отбирается» в соответствии с отдельными актуализированными установками в зависимости от конкретной ситуации, переживаемой личностью, прогнозом этой ситуации с точки зрения присущих личности способов успешного ее разрешения. Это позволяет трактовать любую ценностную ориентацию как один из присущих личности шаблонов для оценки, для осознанного или неосознанного «измерения» допустимых в конкретных обстоятельствах образцов действия, соотношенных с образом Я, самооценкой, системой копингов и защитных механизмов; при этом оказываются измеренными и сами ситуации.

В результате обработки данных были построены ранговые структуры терминальных и инструментальных ценностей, характерные для каждой из групп (табл. 1, 2).

Представленные выше усредненные выборы терминальных и инструментальных ценностей позволяют сделать ряд существенных замечаний, подтверждающих специфический личностный синдром у пациентов эстетической хирургии. Само применение методики ценностных ориентаций М. Рокича в группе пациентов обнаружило феномен, не наблюдавшийся в контрольной группе, – 41,0% пациентов отказались от ранжирования ценностей, причем в 70,0% случаев отказы произошли после того, как пациенты просмотрели карточки. Нами использовался вариант Д, в котором названия ценностей напечатаны на отдельных полосках бумаги. Мы считаем, что это указывает на чрезвычайно сильные аффективные колебания в сфере мировоззренческих структур сознания и является признаком того, в какой мере чело-

Таблица 1

Ранговая структура терминальных ценностей в исследуемых группах*

Пациенты эстетической хирургии	Контрольная группа
1. Здоровье	1. Здоровье
2. Уверенность в себе	2. Счастливая семейная жизнь
3. Счастливая семейная жизнь	3. Любовь
4. Материально обеспеченная жизнь	4. Интересная работа
5. Любовь	5. Материально обеспеченная жизнь
6. Активная деятельная жизнь	6. Наличие хороших и верных друзей
7. Общественное признание	7. Свобода (самостоятельность)
8. Развитие (работа над собой)	8. Уверенность в себе
9. Интересная работа	9. Жизненная мудрость
10. Наличие хороших и верных друзей	10. Активная деятельная жизнь
11. Жизненная мудрость	11. Творчество
12. Продуктивная жизнь	12. Познание
13. Познание	13. Продуктивная жизнь
14. Свобода (самостоятельность)	14. Счастье других
15. Счастье других	15. Красота природы и искусства
16. Красота природы и искусства	16. Развлечения
17. Творчество	17. Развитие (работа над собой)
18. Развлечения	18. Общественное признание

* Здесь и в табл. 2 приведены приписанные ранги, в основе которых лежат средние ранговые значения.

Таблица 2

Ранговая структура инструментальных ценностей в исследуемых группах

Пациенты эстетической хирургии	Контрольная группа
1. Ответственность	1. Образованность (высокая общая культура)
2. Честность	2. Честность
3. Терпимость	3. Твердая воля
4. Аккуратность	4. Высокие запросы
5. Эффективность в делах	5. Ответственность
6. Твердая воля	6. Независимость
7. Исполнительность (дисциплинированность)	7. Терпимость
8. Смелость в отстаивании своего мнения	8. Самоконтроль (самодисциплина)
9. Чуткость (заботливость)	9. Эффективность в делах
10. Воспитанность (хорошие манеры)	10. Жизнерадостность (чувство юмора)
11. Жизнерадостность (чувство юмора)	11. Смелость в отстаивании своего мнения
12. Широта взглядов	12. Аккуратность
13. Рационализм	13. Воспитанность (хорошие манеры)
14. Самоконтроль (самодисциплина)	14. Широта взглядов
15. Образованность (высокая общая культура)	15. Рационализм
16. Независимость	16. Исполнительность (дисциплинированность)
17. Непримируемость к недостаткам	17. Чуткость (заботливость)
18. Высокие запросы	18. Непримируемость к недостаткам

век может регулировать свое поведение на основе этических принципов и, следовательно, воздерживаться от эксплуатации, манипуляции и жестокости по отношению к другому человеку.

Анализируя по блокам иерархию приоритетных терминальных ценностей, отметим, что, во-первых, их устойчивость гораздо выше, чем в иерархии инструментальных ценностей, и, во-вторых, наиболее устойчивыми оказываются ценности, имеющие самые высокие и самые низкие ранги.

В контрольной группе (см. табл. 1), на первых местах (пять первых позиций) оказался блок «конкретные жизненные ценности», что свидетельствует о следовании большинства испытуемых «принципу реальности». Нетрудно заметить, что такова их позиция и в отношении эстетической хирургии. В беседе с экспериментатором при выполнении тестовых заданий обследуемые в качестве мотивов, объясняющих нежелание прибегать к услугам эстетической хирургии, приводили множество доводов. Суть их может быть сведена к указанию на то, что невозможно добиться внутренних изменений путем коррекции каких-либо внешних черт: «Если изменить какую-то одну часть тела, возникает несоответствие со всем остальным. Старение происходит по всем параметрам». Присутствуют также такие объяснения, как невозможность, несмотря на внешние изменения, вернуться к ощущению внутренней молодости; ощущение неправильности в желании пойти против природы и отсутствие необходимости радикальных изменений, что объясняется непубличностью профессиональной деятельности. Следует также отметить понимание эстетической хирургии как пассивного метода («Хирургия – это способ что-то изменить для ленивых»), реальной оценки последствий хирургического вмешательства, включая действие анестезии, и т.д.

На наш взгляд, это отражает наличие устоявшейся жизненной позиции, включая адекватную оценку себя и своей внешности, целостность самовосприятия, а также автономию и высокую дифференцированность когнитивного стиля (в терминах Е.Т. Соколовой).

У пациентов эстетической хирургии, независимо от пола и возраста, на первых позициях, помимо блока «конкретных жизненных ценностей», оказалась «уверенность в себе». Мы расцениваем это как симптом переживаемой «малоценности» и низкой самооценки, отражающих нарушения самоидентификации и низкий уровень когнитивной зрелости. Объясняя предпочтение этой ценности среди ведущих базовых первичных, пациенты указывали, что «уверенность в себе обеспечивает внутреннюю гармонию и свободу от внутренних противоречий», демонстрируя нечувствительность к тому, что «уверенность в себе» является аутентичной пассивной ценностью, приоритетное достижение которой связано с дистанцированием, отгороженностью от внешнего мира.

Можно предположить, что в ценностной иерархии каждая последующая цель является способом достижения предыдущей. Расположение ценностей на первых пяти позициях (самых главных) в контрольной группе вполне этому отвечает. В экспериментальной же группе можно обнаружить внутреннее противоречие между ценностями «здоровье» – «уверенность в себе» – «счастливая семейная жизнь». По-видимому, высокий ранг ценности «уверенность в себе» отражает сверхзабоченность телесным обликом как аффективную компенсацию реально переживаемой малоценности и низкой самооценки.

В иерархии инструментальных ценностей контрольной и экспериментальной групп также обнаружены существенные различия, обусловленные аутентичностью самовосприятия, уровнем интеграции частных динамичных и противоречивых образов Я в единую систему и т.п.

Для участников контрольной группы на первых позициях иерархии оказались ценности, характеризующие их как активных деятельных людей, имеющих достаточную рефлексивную программу достижения жизненного успеха. Об этом говорит сочетание ценностей профессиональной самореализации, интеллектуальных и индивидуалистических с этическими ценностями, что обобщенно может быть названо ценностями самоутверждения. Напротив, ценности, свидетельствующие о ригидности, фанатичности, занимают последние позиции. Это говорит о том, что к ним испытуемые обращаются в крайних случаях, редко, в особых ситуациях и обстоятельствах.

В иерархии инструментальных ценностей пациентов эстетической хирургии, расположенных на первых позициях, а следовательно, находящихся в актуальной зоне деятельности и поведения, присутствуют противоречия, отражающие нарушенное самовосприятие и дезинтеграцию образов Я.

С нашей точки зрения, предпочитаемые инструментальные ценности («ответственность» – «терпимость» – «эффективность в делах») являются внутренне противоречивыми, и любая попытка сочетать их в реальной практике приводит к хаотичной неупорядоченной деятельности. Это несочетаемое сочетание, отражающее отсутствие внутреннего планирования и контроля, как раз характерно для пациентов с пограничной личностной организацией.

Особенно примечательно расположение на последней позиции в иерархии инструментальных ценностей у пациентов эстетической хирургии «высоких запросов», что также отражает противоречивость их внутренней позиции. Тем более само их обращение к эстетической хирургии продиктовано стремлением соответствовать современным требованиям, предъявляемым социумом, в том числе к внешнему облику эффективного сотрудника, успешного человека и пр.

Таким образом, у данной группы испытуемых выявлена рассогласованность в ценностных ориентациях, которая заключается в следующих противоречиях:

– в группе терминальных ценностей: приоритетная значимость здоровья при пассивном отношении к нему; стремление к материально благополучной жизни, обеспечиваемое семейными и интимно-личностными отношениями; предпочтение уверенности в себе при отрицании свободы и самостоятельности;

– в группе инструментальных ценностей: приоритетная значимость конформистской ценности, предпочтение альтруистических ценностей и ценностей непосредственно эмоционального мироощущения ценностям самоутверждения.

Учитывая вышесказанное, можно сделать следующие выводы.

1. Современная культура модернизма и постмодернизма создает предпосылки для становления мотивационной системы человека, в которой доминируют ценности самоусовершенствования и личностного роста.

2. Новейшие биомедицинские технологии, такие как эстетическая хирургия, создают реальные возможности решения проблем индивидуальной жизни человека посредством желаемых телесных преобразований.

3. Клинико-психологическая оценка эстетической хирургии обязывает не столь однозначно оценивать индустрию услуг, направленную исключительно на совершенствование «фасада», внешности.

4. Для пациентов эстетической хирургии характерен специфический личностный синдром, ведущим компонентом которого является нарушение ценностно-смысловой направленности личности.

5. Методика ценностных ориентаций М. Рокича вносит существенный вклад в понимание ценностно-смысловой направленности личности пациентов эстетической хирургии.

Литература

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002.
2. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002.
3. Липовецкий Ж. Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме. СПб.: Владимир Даль, 2001.
4. Лэш К. Восстание элит и предательство демократии. М.: Логос-Прогресс, 2002.
5. Парсонс Т. О социальных системах. М.: Академический проект, 2002.
6. Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты / Отв. ред. В.С. Степин. М.: Наука, 2007.
7. Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона цивилизации // Психологический журнал. 2005. № 6 (26). С. 16–24.

CLINICAL AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF AXIOLOGICAL AND IDEATIONAL PERSONALITY TREND OF AESTHETIC SURGERY PATIENTS

Baranskaya L.T. (Ekaterinburg)

Summary. The article discusses the trend in motivation and self regulation of a personality seeking aesthetic surgery procedures as a kind of modern technology of bodily perfection. The personality trend is viewed as a system incorporating values, self regulation mechanisms, the level of aspirations and means of self understanding, all of which determine one's actions towards society, social environment and the self.

Key words: the culture of modernism, social narcissism, bodily self perfection, the system of values, the hierarchy of values, overvalued attitude.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Д.А. Циринг (Челябинск)

Аннотация. Описаны основные подходы к коррекции выученной беспомощности у детей и подростков, в том числе авторский подход, основанный на результатах исследования структуры личностной беспомощности.

Ключевые слова: выученная беспомощность, ситуативная беспомощность, личностная беспомощность, структура личностной беспомощности, коррекция беспомощности.

Вероятно, каждому человеку знакомо состояние, когда после каких-то неудач «опускаются руки». После повторяющихся неприятностей мы начинаем ждать разочарований и в будущем, усилия кажутся бесполезными, настроение падает, нам не хочется больше предпринимать новые попытки что-то изменить... Это и есть выученная беспомощность. Центральной проблемой беспомощности является ожидание того, что любое поведение не принесет результата, т.е. ход событий воспринимается как неконтролируемый, наши действия не влияют на него, мы ничего не можем изменить. Поддержание контроля является элементарным стремлением живого организма, способствующим его выживанию. Для человека осуществление контроля опирается на возможность установления стабильных причинно-следственных связей между явлениями действительности, в том числе между затрачиваемыми усилиями и достигаемыми результатами. Реалии современной жизни, к сожалению, связаны с большим количеством трудностей, препятствий, проблем, которые человеку приходится преодолевать. Часто усилия не приносят желаемого результата. И если взрослые сталкиваются с отсутствием контроля над собственной жизнью, то для ребенка это вдвойне актуально. Последствиями хронической беспомощности становятся эмоциональное неблагополучие детей, низкая успеваемость, пассивность, ухудшение взаимоотношений с окружающими, снижение иммунитета.

Первые описания состояния, которое в 60-е гг. XX в. получило название выученной беспомощности (learned helplessness), можно встретить еще у И.П. Павлова, однако системно этот феномен был описан гораздо позже американскими психологами М. Селигманом и Р. Соломоном [13]. Традиционно выученная беспомощность определяется как психологическое состояние, возникающее в результате неконтролируемых, преимущественно неприятных событий (необходимо учитывать, что формирование беспомощности возможно и при неконтролируемых хороших событиях), которое проявляется в нарушениях эмоциональных, мотивационных и когнитивных процессов [10]. В отечественной психологии выделяют также ситуативную и личностную беспомощность [8]. Ситуативная беспомощность возникает как временная реакция на травмирующие неподконтрольные субъекту события. Это состояние выученной беспомощности в ее классическом понимании. Личностная беспомощность представляет собой сложное устой-

чивое образование, формирующееся в процессе развития личности под влиянием различных факторов, в том числе системы взаимоотношений с окружающими. Сиптомокомплекс личностной беспомощности – это образование личностного уровня, представляющее собой совокупность личностных особенностей в сочетании с пессимистическим атрибутивным стилем, наличием невротических симптомов и определенными поведенческими особенностями. Личностная беспомощность проявляется в замкнутости, эмоциональной неустойчивости, возбудимости, робости, склонности к чувству вины, фрустрированности, более низкой самооценке и уровне притязаний, отсутствии увлеченности каким-либо делом, равнодушии, пассивности [8].

Существуют различные подходы к коррекции беспомощности. Так как беспомощность в основном изучается в зарубежной науке, то и подходы к ее коррекции сложились в соответствующих западных традициях. Первый подход связан с коррекцией экспериментально сформированной выученной беспомощности. Такая «искусственно созданная» ситуативная беспомощность быстро исчезает, стоит экспериментаторам рассказать испытуемым о процессе проведения эксперимента и намеренном отсутствии причинно-следственных связей между действиями испытуемого и происходящим или о том, что во второй части эксперимента испытуемые смогут осуществлять контроль над происходящим. Такой эффект выработки иммунитета к беспомощности описали Дж. Торнтон и Г. Пауэлл. В том случае, когда испытуемым сообщалось, что неприятного воздействия в эксперименте можно будет избежать, все признаки беспомощности исчезали.

Второй, наиболее известный подход к коррекции выученной беспомощности – обучение соответствующему типу атрибуции. Кэрл Двек (Dweck, 1975; Dweck, Reppucci, 1973) в своих работах продемонстрировала эффективность такого метода. Сначала было установлено, что дети, имеющие проявления выученной беспомощности, объясняли свои успехи и неудачи наличием или отсутствием способностей, а не затраченными усилиями. К. Двек провела тренинг с детьми от 8 до 13 лет, на котором дети занимались по двум программам. На занятиях по первой программе дети время от времени терпели неудачи, при этом их заставляли почувствовать ответственность за свой провал, приписывая его недостаточным усилиям. На занятиях по второй программе

дети всегда добивались успеха. У этой группы детей в дальнейшем не наблюдалось никакого улучшения результатов деятельности достижения, тогда как после «атрибутивной терапии» дети демонстрировали улучшение своих достижений в ситуации неудачи и в большей степени объясняли неудачу недостаточными усилиями.

«Атрибутивная терапия» использовалась и в программе, направленной на предотвращение депрессивных симптомов, составленной Д. Гилхам, К. Рейвич, Л. Джейкокс и М. Селигманом (1995). В эксперименте участвовали дети пятого и шестого классов. Программа включала два компонента: когнитивный компонент и компонент, направленный на развитие навыков разрешения социальных проблем. Суть когнитивного компонента состояла в следующем: детей обучали идентифицировать негативные убеждения, оценивать эти убеждения, приводя аргументы за и против, и находить реалистичные альтернативы. Компонент тренинга, касающийся атрибутивного стиля, подразумевал обучение детей идентифицировать пессимистические объяснения и давать более оптимистичные (и более реалистичные) альтернативные объяснения. Компонент, направленный на развитие навыков разрешения социальных проблем, сосредоточен на проблемах поведения и межличностных проблемах, которые часто связаны с депрессией и беспомощностью у детей (Leon, Kendall, Garber, 1980). Детей обучали обдумывать свои цели прежде, чем действовать, составлять список возможных решений проблемы и принимать решение, взвесив все за и против относительно каждого пути решения. Детей обучали справляться с конфликтами с родителями. Проводилась работа по развитию настойчивости у детей. В итоге дети, прошедшие программу, были меньше подвержены беспомощности, а как следствие – депрессии, по сравнению с контрольной группой. У испытуемых после участия в программе атрибутивный стиль стал значительно более оптимистичным (менее устойчивым, общим и внутренним для негативных событий), чем у детей контрольной группы. Этот эффект возрос с течением времени, как было обнаружено в результате дальнейших исследований, проводимых в течение двух лет. Изменения атрибутивного стиля были статистически связаны с сокращением депрессивных симптомов. Профилактика выученной беспомощности и депрессии особенно важна в раннем подростковом возрасте.

Третий подход связан с коррекцией и профилактикой личностной беспомощности в процессе воспитания. Автор концепции поисковой активности Вадим Ротенберг считает, что важнейшими факторами, позволяющими предотвратить развитие выученной беспомощности, помимо оптимистического атрибутивного стиля, являются высокая самооценка, уважение к себе и опыт преодоления трудностей, т.е. опыт поисковой активности, при этом неважно, в какой сфере жизни был этот опыт. Немаловажную роль в создании такого опыта играют

родители и учителя и вся система взаимоотношений с ними. Значимые взрослые должны демонстрировать ребенку возможности контроля над внешней средой, обеспечивать обратную связь, соответствующую ситуации. Владимир Ромек, опираясь на идеи М. Селигмана, приводит основные принципы поведения родителей и учителей, соблюдение которых позволит предотвратить развитие беспомощности у детей [5]. Первый принцип: последствия должны быть. Следует познакомить ребенка с разными сторонами реальности, показать, что именно он может жить по-другому, что-то изменить в своей жизни. Ребенок должен видеть, что он сам может создавать последствия. Необходимо чаще бывать с ребенком и своей речью восполнять дефицит последствий. Второй принцип: последствия должны быть разнообразными. Обратная связь должна быть различной в ответ на разное поведение. Не следует демонстрировать одну и ту же реакцию на отличные друг от друга поступки. Следует четко связывать свою реакцию с определенным поведением. «Хорошие» и «плохие» действия должны иметь соответственно «хорошие» или «плохие» последствия. Третий принцип: промежуток времени между поведением и последствиями должен быть минимальным. В. Ромек подчеркивает, что нельзя оттягивать с реакцией, нужно реагировать тотчас же и разнообразно. Это становится особенно важным в случае экстремального поведения – необычно хорошего и необычно плохого. Четвертый принцип: случайные реакции лучше постоянных. Нет необходимости постоянно сопровождать любое поведение ребенка своими реакциями. Спустя некоторое время он сам научится видеть последствия, следует помогать ему в этом *время от времени*. На этих же принципах можно построить консультирование в ситуации выученной беспомощности.

В рамках этого подхода особое значение приобретает воздействие на мотивационную сферу личности. Исследования подтверждают, что для значительной части детей негативная обратная связь ведет к ухудшению выполнения заданий, негативному представлению о себе и аффективным состояниям [11]. Такой стереотип реакции беспомощности может иметь продолжительные неблагоприятные воздействия на уровень достижений. Однако следует иметь в виду, что в данном случае речь идет о систематической преимущественно негативной обратной связи. На формирование беспомощности влияет не только опыт длительных неудач, но и опыт длительного *легко достигаемого* успеха. Известен эксперимент, направленный на изучение возможностей выработки иммунитета к беспомощности, в котором участвовали две группы испытуемых. Одной группе давали очень легкие задачи, решаемые по стереотипному алгоритму. Все испытуемые справлялись с этими задачами, приобретая опыт успешности. Другой группе давали достаточно сложные, но решаемые задачи. Эти испытуемые справлялись с задачами примерно в поло-

вине случаев. После этого обеим группам давали серию нерешаемых задач, а затем смотрели, удалось ли выработать выученную беспомощность. Для этого им вновь предлагали средней сложности задачу, имевшую решение. Более устойчивыми к развитию беспомощности оказались испытуемые из второй группы, которые с трудом и только в половине случаев справлялись с задачами на первом, тренирующем этапе. Это означает, что иммунитет, сопротивляемость по отношению к неудачам повышаются не благодаря опыту успеха, а благодаря опыту преодоления трудностей, опыту активного поискового поведения (по В. Ротенбергу). Легко достигнутый успех снижает поисковую активность и создает предпосылки к возникновению беспомощности.

Э. Боджиано и Ф. Катц [11] описали модель влияния стратегии учителя на академические достижения у детей (рис. 1). Эта модель предполагает, что учительские контролирующие стратегии (например, оценка, использование слов «следует», «должен», внешние стимулы) воспитывают у учащихся внешнюю мотивационную ориентацию вследствие того, что акцентируют внимание на внешних причинах обучения, а внешняя мотивация, в свою очередь, повышает восприимчивость к усвоению стереотипов беспомощности в сфере школьных достижений. Контролирующие стратегии (А), которые призваны мотивировать учащихся, воспринимаются ими так, что уменьшают чувство контроля над происходящим, в результате чего учащийся чувствует себя «пешкой», а не «источником» обучения в классе (В). Далее снижение ощущения контроля ведет к более глубокой и расширенной внешней мотивации в обучении (С), когда дети выполняют школьные задания по таким внешним причинам, как поощрение и одобрение. В контексте

оценочных контролирующих реплик (D) внешняя мотивационная ориентация и сниженное восприятие контроля повышают вероятность когнитивных, поведенческих и эмоциональных дефицитов беспомощности (E).

Стратегии, которые поощряют чувство самостоятельности у учащихся и внутреннюю мотивационную ориентацию при выполнении какой-либо деятельности, вызывают у них желание участвовать в оптимально сложной деятельности (стремление к мастерству). Использование контролирующих стратегий при выполнении заданий, которые нравятся студентам, часто снижает внутреннюю мотивацию к продолжению деятельности, когда контролирующая техника больше не используется [11]. Даже похвала или позитивная обратная связь относительно способностей и умений может вести к снижению внутренней мотивации, если представлена в контролирующем контексте (например, «ты сделал очень хорошо, как и следовало») (Deci, Ryan, 1987).

Учащиеся тех учителей, которые используют контролирующие стратегии, хуже справляются с заданиями, чем учащиеся учителей, которые используют неконтролирующие стратегии (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, Kauffman, 1982).

Интересен тот факт, что учащиеся оценивают учителей, использующих неконтролирующие стратегии, как менее компетентных по сравнению с теми, которые используют контролирующие стратегии, несмотря на то, что «неконтролируемые» учащиеся лучше справляются с заданиями, чем «контролируемые» (Boggiano, Barrett, Judd, Shields, Flink, Seelbach, 1991). Вероятно, именно вследствие восприятия родителями и администрацией учителей, использующих контролирующие стратегии, как более компетентных некоторые учителя, даже зная

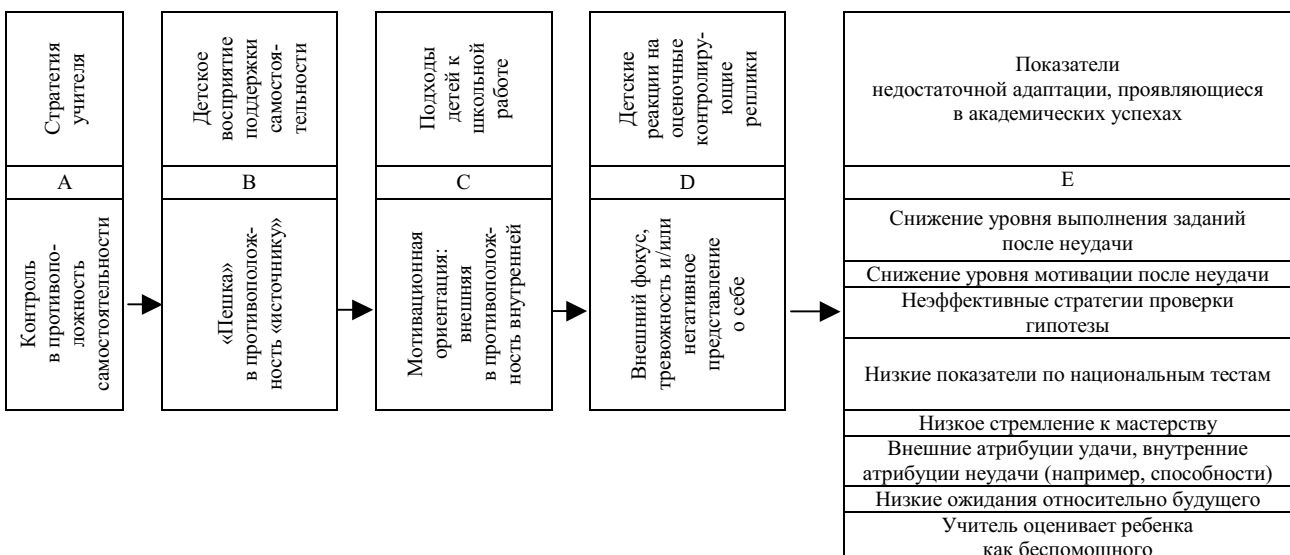


Рис. 1. Модель влияния контролирующей стратегии учителя на академические достижения у детей

о неэффективности таких стратегий, продолжают их использовать.

Исследователи неоднократно обращались к проблеме воздействия на детей с использованием критики и похвалы. Кэрл Двек и Мелисса Каминс выделили различные типы похвалы и критики и их влияние на детей [2]. Первый тип критики содержит конкретные предложения по исправлению недостатка. Он оказался наиболее конструктивно воздействующим на детей, которые в этом случае более высоко оценивают результаты своих усилий и эмоционально лучше себя чувствуют. Второй тип критики указывает на конкретное поведение, сам недостаток. Воздействие этого типа критики занимает промежуточное положение между первым и третьим. Третий вариант критики относится к ребенку в целом и содержит в себе разочарование по поводу допущенных ошибок. Он оказывает наименее конструктивное воздействие на детей, вызывает у них стремление к самообвинению и негативные эмоции.

Воздействие похвалы также может быть различным в зависимости от ее ориентации. Личностно-ориентированная похвала («Ты хороший мальчик», «Я тобой горжусь» и т.п.) в последующем продуцирует более пассивное и беспомощное поведение, чем похвала за усилия или стратегию действий («Ты нашел хороший способ решения задачи», «Ты по-настоящему постарался»).

Четвертый подход связан с идеями Х. Хекхаузена [1]. Согласно этому подходу для коррекции выученной беспомощности в поведении человека модификации должны подвергаться три детерминанты: процессы формирования уровня притязаний на основе личного стандарта, каузальная атрибуция успеха и неудачи и самооценка. Для выработки индивидуализированного личностного стандарта достижений педагогическое воздействие должно быть связано с «индивидуальными относительными нормами», а не с «социальными относительными нормами», поскольку первые отличаются гибкостью, создают реалистичный уровень притязаний, обеспечивают зону «максимальной мотивации» и позволяют объяснить успех и неудачи внутренними причинами, тогда как во вторых критерием оценки являются достижения других людей или усредненные нормативы. Н.А. Батурин и И.В. Выбойщик так описывают специфику педагогического воздействия, основанного на идеях Х. Хекхаузена:

– «индивидуальное дозирование уровня трудности промежуточных задач, который соответствует или немного превышает уровень возможностей человека на данный момент;

– самостоятельность в выборе трудности задачи, которая повышает уровень личной ответственности человека за ее решение и создает ощущение причастности к достигнутому результату;

– ориентация атрибуции педагога (как в случае успешных результатов, так и в случае неудачи) на измен-

чивые внутренние факторы (в основном на величину приложенных усилий), т.е. на свойства, поддающиеся коррекции и зависящие от ученика» [1].

Пятый подход опирается на теорию мотивации достижения Аткинсона – МакКлеланда – Вейнера, согласно которой наиболее благоприятным соотношением является преобладание в 2–3 раза величины мотива стремления к успеху над мотивом избегания неудачи. Соответственно, коррекция беспомощности связана с изменением соотношения мотивов стремления к успеху и избегания неудачи на благоприятное. Поскольку мотивы являются, по представлениям Д. МакКлеланда, «аффективно окрашенной сетью ассоциаций» между побуждением и предвосхищаемыми и реальными переживаниями успеха и неудачи, то для того, чтобы мотив стремления к успеху стал доминирующим, необходимо увеличить число его аффективных ассоциативных связей. С этой целью Д. МакКлеландом были разработаны курсы мотивационного тренинга, элементами которого являются: анализ содержания рассказов по ТАТ с выделением ключевых категорий мотивации достижения; разбор конкретных случаев поведения, направленного на достижение; отработка реалистичного целеполагания в игровых условиях; анализ собственного образа жизни и его совмещение с деятельностью достижения; организация социальной поддержки побуждений к достижению и т. д. Более современный вариант этих мотивационных тренингов учитывает положения теории атрибуции и представления об индивидуальных носительных нормах.

Шестой подход опирается на психотерапевтические теории гуманистического направления, в том числе на идеи Д. Робертса, К. Роджерса, А. Маслоу. Д. Робертс подчеркивает роль развитого чувства собственного достоинства и необходимость принять «здоровые базовые верования», смысл которых заключается в следующем: каждый человек – способный, любящий, ценный, сильный и равный другим. Для коррекции беспомощности необходимо преодоление позиции «жертвы» и восстановление автономии, «здоровых базовых верований», адекватной оценки себя и окружающего мира, укрепление уверенности в собственных силах, развитие творческого подхода к разрешению проблем, изменение неадекватных стереотипов поведения, а также мистифицированных теоретических схем, усвоенных в течение жизни и закрепляющих представления о фатальности действия прошлого опыта, культурных традиций, способствующих закреплению пассивной позиции по отношению к своей жизни, развитие способности самостоятельно решать возникающие жизненные задачи. Все эти изменения возможны при проведении групп личностного роста и других формах психотерапевтической работы. Данный подход направлен на переформирование системы ценностей человека, включение в эту систему общего позитивного отношения к себе и окружающему миру.

Существует еще один подход к коррекции беспомощности, основанный непосредственно на результатах исследования структуры личностной беспомощности, позволяющий интегрировать различные элементы описанных выше подходов. Исследование проведено автором в 2005–2006 гг. по гранту Президента РФ МК-983.2005.6 [7, 9]. Структура личностной беспомощности включает в себя мотивационный, эмоциональный, волевой и когнитивный компоненты, имеющие значимые взаимосвязи, отличающиеся на различных этапах онтогенеза. Она не является устойчивой на протяжении различных периодов онтогенеза и изменяется в соответствии с возрастными особенностями психического развития человека. В возрасте 8–12 лет ведущим структурным компонентом личностной беспомощности является эмоциональный, поскольку на этом этапе онтогенеза эмоциональная сфера является наиболее развитой, наиболее сформированной, тогда как мотивационная, волевая и когнитивная еще формируются и являются незрелыми. Ведущим компонентом в структуре личностной беспомощности в возрасте 13–15 лет можно считать когнитивный. Интенсивное развитие когнитивной сферы проявляется и в изменении взаимосвязей структурных компонентов личностной беспомощности на этом этапе.

Полученные результаты имеют непосредственное практическое значение. Они позволяют выстроить стратегию коррекционной работы. Исходя из того, что у детей ведущим структурным компонентом личностной беспомощности является эмоциональный, коррекция должна выстраиваться таким образом, чтобы постоянно была задействована эмоциональная сфера, которая, изменяясь, будет менять мотивационную, когнитивную и волевую составляющие. Например, традиционно при коррекции беспомощности проводится так называемая «атрибутивная терапия», т.е. изменение стереотипов объяснения происходящего. Воздействие на когнитивный компонент, в который входит атрибутивный стиль, должно обязательно включать в себя эмоциональное подкрепление. Использование новых объяснений плохих или хороших событий должно сопровождаться интенсивными положительными эмоциональными переживаниями, чтобы в последующем ребенок стремился испытать снова эти эмоции, используя новые усвоенные им в процессе коррекционной работы атрибуции. Без такого эмоционального подкрепления коррекционное воздействие не будет эффективным. Если целью

является обеспечение ребенка опытом контроля над ситуацией, то этот опыт обязательно должен быть наполнен эмоциями. На эту особенность взаимодействия с детьми следует обратить особое внимание еще и потому, что в литературе при описании возможностей профилактики и коррекции беспомощности акцент неизменно делается на изменение когнитивной составляющей, в особенности атрибутивного стиля [1, 4–6, 10, 11], значение эмоционального наполнения терапии беспомощности у детей игнорируется, несмотря на то, что это очевидная возрастная особенность, без учета которой невозможно выстроить эффективную систему взаимодействия с ребенком не только психологу, но и учителям, родителям, другим значимым взрослым.

При создании стратегии коррекционного воздействия на подростков с личностной беспомощностью важно делать акцент уже на иных возможностях. На этом этапе становится актуальным изменение когнитивной составляющей. Однако если традиционно рассматривается в основном необходимость «атрибутивной терапии», т.е. изменение пессимистических стереотипов атрибуции, то в соответствии с результатами описанного выше исследования важно не только учить подростка быть более оптимистичным, но, что более важно, развивать у него гибкость мышления, его оригинальность, способности «увлекаться» творческим процессом, следует также расширять кругозор подростка, помочь ему увидеть большее разнообразие вариантов поведения, возможностей выхода из сложных ситуаций, нестандартных решений. Кроме того, не следует забывать и о значении эмоций. Хотя на данном возрастном этапе ведущим компонентом личностной беспомощности является когнитивный, но эмоциональная сфера еще очень важна для подростков, поэтому следует сопровождать коррекцию когнитивной сферы эмоциональным наполнением.

Таким образом, эффективными методами коррекции беспомощности являются «атрибутивная терапия», усиление осознания контроля над происходящим, развитие навыков разрешения социальных проблем и развитие мотивов стремления к успеху, развитие настойчивости и позитивного отношения к себе и к окружающему миру, а также использование стратегий воспитания и обучения, поощряющих самостоятельность. При использовании различных методов коррекции необходимо учитывать возрастные и структурные особенности беспомощности у детей и подростков.

Литература

1. Батурина Н.А., Выбойщик И.В. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: Сборник научных трудов / Под ред. Н.А. Батурина. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. Т. 2. С. 116–127.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Академия, 2006. 336 с.
3. Коростелева И.С., Ротенберг В.С. Поисковая активность и проблема обучения и воспитания // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 60–71.
4. Мельникова Н.Н. Коррекция выученной беспомощности: принципы групповой работы с детьми 9–11 лет // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: Сборник научных трудов / Под ред. Н.А. Батурина. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. Т. 2. С. 127–134.
5. Ромек В.Г. Основы поведенческой психотерапии. Ростов н/Д: ЮРГИ, 2002. 200 с.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Под ред. Б.М. Величковского. М.: Педагогика, 1986. Т. 2. 392 с.

7. Циринг Д.А. Личностная беспомощность у детей: структурные компоненты и их взаимосвязи // Теоретико-методологические и психологические основы коррекционно-развивающей работы психологов: Материалы междунар. науч.-практ. конф.: В 3 ч. Шадринск: Изд-во ШГПИ, 2006. Ч. 1. С. 5–11.
8. Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности: Учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 120 с.
9. Циринг Д.А. Структура личностной беспомощности: постановка проблемы // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Образование. Здравоохранение. Физическая культура. 2005. Вып. 6. С. 176–180.
10. Abramson L.Y., Seligman M.E.P., Teasdale J.D. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation // Journal of Abnormal Psychology. 1978. № 87. P. 49–74.
11. Boggiano A.K., Katz Ph. Maladaptive achievement patterns in students: the role of teachers' controlling strategies // Journal of Social Issues. 1991. Vol. 47, № 4. P. 35–51.
12. Peterson C., Seligman M.E.P. Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence // Psychological Review. 1984. № 91. P. 347–374.
13. Seligman M.E.P. Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco: Freeman, 1975.

MODERN APPROACHES TO CORRECTION OF LEARNED HELPLESSNESS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

Tsiring D.A. (Chelyabinsk)

Summary. Basic modern approaches to correction of learned helplessness in children and adolescents are considered in the article, including the author's approach which is based on the results of personal helplessness structure investigation. Theoretical foundation of the author's ideas concerning correction possibilities is M.E.P. Seligman's learned helplessness theory, differentiation of situational and personal helplessness and the author's concept of personal helplessness.

Key words: learned helplessness, situational helplessness, personal helplessness, structure of personal helplessness, correction of helplessness.

ЛИЧНОСТНОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (СООБЩЕНИЕ 1)

М.В. Сокольская (Хабаровск)

Аннотация. Представлено теоретическое обоснование концепции личностного здоровья человека. Предлагается разработанная автором гипотетическая модель личностного здоровья как уровневой характеристики здоровья человека, основным интегративным критерием которого выступает субъективное благополучие личности, а условием – субъектная активность.

Ключевые слова: здоровье, личность, уровневая структура, личностное здоровье, субъективное благополучие, субъектная активность.

Цель настоящего исследования – разработать психологическую концепцию личностного здоровья человека, раскрыв одновременно его содержательную сущность и как психологического явления, и как процесса; выявить характерологические особенности и показатели.

Методологической основой исследования являются общепсихологические принципы единства и взаимосвязи явлений материального мира и мира психических явлений, социальной природы человека, взаимозависимости человека и общества.

Исследование базируется на:

- теоретических положениях субъектно-деятельностной парадигмы, сформулированных в работах А.Н. Леонтьева, А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой, Л.И. Анцыферовой, А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной и др.;

- закономерностях и принципах субъектности (О.А. Конопкин, О.К. Осницкий, В.А. Моросанова и др.);

- концепции саморегуляции психической активности личности и субъектного подхода к исследованию психики (В.С. Агеев, В.Г. Асеев, А.А. Деркач, О.А. Конопкин, Д.А. Ошанин и др.);

- методологиях экзистенциального, гуманитарного знаний о человеке, раскрываемых в работах отечественных учёных (М.М. Бахтин, Н.А. Бернштейн, Ю.М. Лотман, А.Н. Леонтьев) и представителей западной гуманистической психологии (К. Роджерс, В. Франкл, А. Маслоу, Р. Лазарус, С. Фолкман и др.);

- идее самоактуализации личности в рамках психологии смысла жизни (Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, Н.Л. Карпова, В.Э. Чудновский и др.); исследовании в области достижения человеком вершины в своем развитии как индивида, личности, субъекта деятельности (К.А. Абульханова, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, В.И. Страхов и др.); концепции психологии целостной личности, определяющей феноменологию самосознания и Я-концепции (У. Джеймс, Р. Бернс, Э. Эриксон, М. Резенберг);

- исследованиях счастья, субъективного благополучия, удовлетворенности жизнью и качества жизни, представленных в зарубежной психологии (Аргайл, Кэмпбелл, Конверс, Роджерс, Канман, Динер, Шварц) и в отечественной науке (Г.В. Залевский, Р.М. Шамяникова, Т.А. Молодиченко и др.).

Рассмотрим основные теоретические положения концепции личностного здоровья человека [2].

Представление о здоровье в процессе исторического развития было неоднозначным и проходило ряд этапов, каждый из которых знаменовался появлением различных подходов к пониманию *категории здоровья*. Представление о здоровье складывалось как на основе объективных методов (достижения в области медицины, физиологии, психофизиологии), так и на основе внешних оценок в соответствии с культурными нормами и ценностями, обусловленными общественно-историческим развитием. В осмыслении здоровья происходит переход от «суммарности» в оценке его состояния и ценности к пониманию интегральной целостности здоровья как сложно конструированного и многопланово представленного феномена.

В настоящее время наблюдается тенденция к объединению различных подходов к пониманию здоровья, появилось такое направление, как *изучение здоровья здорового человека* [2]. Развиваются новые научные направления – социальная психология здоровья [4], антропософия здоровья [9] и др.

Основными подходами к понятию здоровья являются: комплексный, или системный; нормоцентрический; феноменологический; холистический; эволюционистский; социально-ориентированный и кросс-культурный; дискурсивный; аксиологический; акмеологический и интегративный.

Мы опираемся на *системный и интегративный подходы* к исследованию здоровья личности и рассматриваем *здоровье* как оптимальную предпосылку (условия) для выполнения человеком намеченных жизненных целей и задач, его предназначения и самоосуществления. Главный смысл здоровья не в том, чтобы иметь крепкое здоровье, а в том, чтобы реализовать с помощью здоровья свою жизненную миссию [2].

Многообразие трактовок понятия «здоровье» вызывает затруднения в определении критериев здоровья личности. Нами был проведён анализ критериев здоровья внутри каждого из изложенных подходов, который показал, что определяющие критерии здоровья, с одной стороны, различны с точки зрения всех выделенных подходов, а с другой – взаимодополняют друг друга, рассматривая здоровье с разных позиций и адресуясь к разным уровням его организации (системы). Это позволяет составить более целостное представление о здоровье человека. По сути усилия всех теоретиков личности направлены на решение важнейшей проблемы – дости-

жения человеком психологического благополучия, которое и определено нами в качестве основного интегративного критерия.

Психологическое благополучие выступает критерием психического здоровья именно на личностном уровне развития человека, тогда как на психофизиологическом уровне должны присутствовать и объективные медицинские критерии здоровья, а на духовно-нравственном – основным критерием здоровья будет показатель «служения» [11]. В этой связи процитируем С.Л. Рубинштейна, заканчивающего свою работу «Человек и мир» такими словами: «Смысл человеческой жизни – быть источником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества. Быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные. Быть преобразователем жизни, выкорчёвывать из неё всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь» (цит по: [3. С. 101]).

Русский психолог А.Ф. Лазурский утверждал, что духовное здоровье в наибольшей степени обеспечивает идеал альтруизма: «Альтруизм в том или ином виде представляется формой и средством, и показателем наилучшей гармонии между личностью и средой. Здесь извращённых нет» (цит. по: [3. С. 91]).

В соответствии с принципом иерархичности человек является сложной живой системой, жизнедеятельность которой обеспечивается на разных, но взаимосвязанных между собой уровнях функционирования [5]. «Поуровневый подход» имеет весьма давнюю историю. Деление на «душу» и «тело», которому тысячи лет, можно рассматривать как первую попытку такого рода. Не менее почтенный возраст имеет и трёхчленное деление на «телесное», «душевное» и «духовное». Двух- и трёхчленное деление, наполненное, разумеется, иным содержанием, остаётся наиболее распространённым и сейчас. Напомним лишь некоторые примеры: индивид – личность (А.Н. Леонтьев); субъект – личность (П.Я. Гальперин); индивид – личность – индивидуальность (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов); индивид – субъект – личность (Ш.А. Надирашвили); организм – индивид – личность (М.Г. Ярошевский).

Хотя, как отмечает Б.С. Братусь [3], применение термина «уровень» является здесь в достаточной степени условным. Об уровнях в строгом значении уместнее было бы говорить при изменении какого-либо свойства или качества, когда, скажем, каждая новая ступень подъёма вбирает в себя, как бы «затопляет», нижележащие, пройденные, оставленные уровни. В нашем же случае речь идёт скорее о составляющих, параметрах, этажах человека как родового существа, живущих одновременно, пусть глубоко взаимосвязанно и взаимозависимо, но всё же не поглощая и не заменяя друг друга.

В.Н. Мясищев [8] определил свою позицию в изучении личности, трактуя ее как биопсихосоциальное единство. Впоследствии А.Н. Леонтьев достаточно определенно высказался о том, что мы без труда выделяем раз-

ные уровни изучения человека: уровень биологический, на котором он открывается в качестве телесного, природного существа; уровень психологический, на котором он выступает как субъект одушевленной деятельности, и, наконец, уровень социальный, на котором он проявляет себя как реализующий объективные общественные отношения, общественно-исторический процесс [6]. И на каждом из названных уровней здоровье человека имеет особенности своего проявления.

Однако несмотря на взаимосвязь и взаимообусловленность уровней, возможны самые различные варианты их развития, степени и качества здоровья, т. е. психическое здоровье, будучи многоуровневым, может страдать на одних уровнях при относительной сохранности на других [3].

Разделяя в целом точку зрения авторов уровневых структур здоровья (Б.С. Братусь, Г.С. Никифоров, В.А. Ананьев, Е.А. Багрова и др.), мы не можем не отметить, что в предлагаемых ими структурах психического здоровья «выпущен» или «выпадает» социально-психологический уровень – уровень социальных, общественных взаимоотношений личности. Высший уровень, который в терминологии Б.С. Братуся назван личностным, полагаем, целесообразнее обозначить как духовно-нравственный, как, впрочем, сам автор его содержательно и характеризует.

Исходя из анализа категории «личность», можно констатировать, что личность в отечественной психологии рассматривается в первую очередь в системе общественных, социальных, ролевых отношений. Духовно-нравственный уровень как высший уровень развития, безусловно, характеризует и личность, точнее, высший уровень развития человека как субъекта жизнедеятельности, его индивидуальность.

Наиболее точно характеризуют эти понятия В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев: «...личность и индивидуальность – это не только два различных определения человеческой реальности, а два его способа. Если становление личности является процессом социализации человека с принятием социальных норм и ролей, то становление индивидуальности – процесс индивидуализации субъективной реальности. Эти понятия фиксируют разные стороны духовной сущности человека. Личность характеризуется деятельностной представленностью в глазах других людей, индивидуальность же – это качество самостоятельной сущности [9].

В свете нашего исследования наибольший интерес представляет структура личности, разработанная А.Р. Фонарёвым, позволяющая описать психологические особенности профессионалов на всех уровнях ее организации, состоящая из четырех иерархически связанных между собой уровней; она достаточно обоснована и универсальна, с нашей точки зрения, и наиболее точно и полно отражает уровни психического здоровья человека, третий из которых, уровень здоровья лично-

сти (личностный уровень), наиболее интересен для нас [11].

Первый уровень связан с рассмотрением человека как субъекта деятельности или внешней активности.

Второй уровень – анализа жизнедеятельности человека – предполагает раскрытие его индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей, на базе которых вырастает способность к производительному труду и эффективной деятельности. **Третий уровень** изучения человека предполагает построение его социально-психологического портрета. На этом уровне любой человек может быть воспринят как представитель социокультурной среды, в которой он ранее рос и воспитывался, к которой принадлежит теперь по роду своей профессиональной деятельности или образу жизни. Наконец, на **четвертом уровне** о человеке можно говорить как о свободной личности, конституирующей свой жизненный мир. Характеризуя человека через ценностно-смысловую сферу его жизни, мы получаем возможность определить, как человек понимает свою личную свободу, насколько он ценит и чему посвящает свою свободную волю. На этом уровне человек выступает творцом и хозяином своей жизни, направляющим все свои силы на достижение определенных жизненно важных целей.

Рассматривая в целом уровневую структуру здоровья человека, мы полагаем, что нецелесообразно выделять психофизиологический и индивидуально-психологический уровни здоровья как самостоятельные в силу высокой степени детерминированности обозначенных особенностей личности друг другом. Поэтому мы предлагаем трёхуровневую структуру здоровья человека, где **первый уровень** (базовый) – это психофизиологическое здоровье человека, здоровье организма и индивида, где основные критерии здоровья-нездоровья – понятия «нормы» с точки зрения биологии, медицины, психологии, педагогики и других наук, изучающих человека.

Функционально-структурные качества человека могут быть рассмотрены в системах разных биологических популяций или «организма» – относительно самостоятельного «элемента» этих систем, обеспечивающего свое существование благодаря приспособлению к условиям жизни данных популяций. В общей биологии «организм» исследуется как целостная единица, ответственная за воспроизведение, дальнейшее продолжение жизни в системе биологических популяций. Функционально-структурные особенности «организма» проявляются в общности генетического кода, интеграции проявлений различных входящих в состав организма подсистем (эндокринной, гуморальной и т.п.) [6].

В системе биологического вида *Homo sapiens* человек выступает как «индивид», целостное генотипическое образование, которое в ходе индивидуальной жизни реализует историю своего вида. Системообразующим основанием биологического вида «человек» является

специфичный для этого вида образ жизнедеятельности. Функционально-структурные качества индивида, данные ему при рождении и приобретаемые в ходе его созревания, исследуются, например, биологией человека, генетикой человека и т.д. – словом, комплексом естественных наук, изучающих историю развития человека. Структурно-функциональные качества биологического индивида, доставшиеся ему в наследство, гибко пригнаны к условиям образа жизнедеятельности вида. Однако, как и биоэнергетические свойства человека, они уже присущи индивиду как «элементу» в системе вида, являются его собственными свойствами, неотделимы от него самого.

Второй уровень – личностное здоровье человека как представителя социокультурной и профессиональной среды, здоровье личности в свою очередь является *системообразующим* уровнем в структуре психического здоровья. На уровне социально-психологических взаимоотношений основным законом человеческих взаимоотношений является моральный закон. Критерием же личностного здоровья является субъективное благополучие личности.

Человек как «элемент» в системе общества становится носителем совокупности социальных системных качеств, которые порождаются в ходе его жизнедеятельности в обществе. Социальные системные качества человека как «элемента» общества принципиально отличаются от его природных качеств. В социальной системе любые вещи (в том числе и сам человек), которых коснулась деятельность человечества, начинают «вести двойную жизнь», подчиняться природным и общественно-историческим закономерностям.

«Вторая природа» приобретает естественными объектами, когда они производятся человеческим трудом, включаются в пространство общественных отношений. Особенность любых системных социальных качеств объектов мира человека заключается в том, что они производятся в обществе, приобретают в нем, по выражению К. Маркса, «социальную душу».

Третий уровень – духовно-нравственное здоровье человека, здоровье индивидуальности. На этом уровне основной закон – нравственность. Критерием же духовно-нравственного здоровья является потребность «служения», когда основным жизненным отношением выступает любовь к другим людям, со-причастность, со-бытийность со всем сущим на Земле, что позволяет человеку выходить за пределы своих актуальных, наличных возможностей в область скрытых потенций [11].

Если содержание духовно-нравственного уровня определить иначе, т.е. как духовность, свободу и ответственность, то необходимо заметить, что это не особая структура, а определённый способ существования человека. Здесь на смену иерархии узколичностных потребностей, жизненных отношений и жизненных ценностей приходит ориентация на широкий спектр обще-

человеческих ценностей, которые не находятся между собой в иерархических отношениях, а допускают альтернативность. Поэтому принятие решений зрелой личностью – это всегда свободный личностный выбор среди нескольких альтернатив, который, вне зависимости от его исхода, обогащает личность, позволяет строить альтернативные модели будущего и тем самым выбирать и создавать будущее, а не просто прогнозировать его. Бездуховность равносильна однозначности, предопределённости при «включённости» нравственной регуляции, которая подразумевает внеситуативную опору, относительно самостоятельный психологический план, прямо не захваченный непосредственным ходом событий [7. С. 36]. Такой опорой, по мнению Б.С. Братуся, становятся смысловые образования, особенно в осознанных формах – личностных ценностях, поскольку они задают не сами по себе конкретные мотивы и цели, а плоскость отношений между ними, самые общие принципы их соотнесения. Поэтому если на уровне реализации целей необходимость успеха определяется подбором средств для реализации этой цели, то в нравственном плане главным становится не достижение цели, а её нравственная оценка [3. С. 91].

Для того чтобы раскрыть конкретные механизмы развития и осуществления индивидуальности личности в системе общественных отношений, необходимо выделить системообразующие основания тех многочисленных подсистем, в которых происходит становление личности. В качестве такого основания, обеспечивающего приобщение человека к миру культуры и его саморазвитие, выступает целенаправленная совместная деятельность. Развитие и функционирование личности в деятельности является исходным пунктом ее анализа в русле конкретно-научной методологии деятельностного подхода в психологической науке.

В работе «Человек как предмет познания», посвященной вопросам комплексного изучения человека, Б.Г. Ананьев писал о необходимости исследования целостной личности как многоуровневой системы, отличающейся по многим параметрам неповторимым своеобразием [1]. Целостность психики не может быть адекватно постигнута посредством ее аналитического дробления на отдельные составляющие, а системные свойства личности не могут приравниваться простой сумме диагностируемых типологических черт и нормативных характеристик.

Исследуя проблему здоровья на индивидуально-личностном уровне, некорректно сводить понятие «здоровье» к «нормальному функционированию» определенных подсистем организма или психики и ограничиваться рассмотрением отдельных измерений (уровней) человеческого существования. Достижение вершинного, высшего уровня в иерархическом развитии человека происходит не вдруг и не сразу, это постепенный процесс, ему предшествует ряд этапов, уровней, на кото-

рых развитие тоже происходит нелинейно и не всегда последовательно; возможны и остановки на каких-то этапах развития и регресс, но и это не фатально: при активной позиции личности – её субъектности – дальнейшее личностное развитие не пострадает, а возможно, будет более точным, «очищенным», осознанным, нравственным. И именно знание, понимание особенностей развития человека на том или ином этапе онтогенеза позволяет нам иметь целостное представление о развитии человека. Это положение и послужило отправной точкой при разработке модели личностного здоровья как одного из уровней психического здоровья человека.

На основании теоретического анализа подходов к пониманию психического здоровья, его уровневой структуры, критериев выявления и категории «личность» в психологии было установлено, что во всех предлагаемых авторами (В.Н. Мясищев, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь и др.) уровнейых структурах психического здоровья человека практически не изучен (не представлен) непосредственно личностный уровень психического здоровья; его качественные характеристики учитываются либо на психофизиологическом уровне психического здоровья, либо на духовно-нравственном, либо разделяются (учитываются на обоих названных уровнях) в зависимости от концепции исследователя.

Безусловно, нельзя «подойти» к личностному здоровью, обойдя психофизиологическое, как нельзя говорить и о духовном здоровье без здоровья личностного. Но, как отмечает Б.С. Братусь, несмотря на взаимосвязь и взаимообусловленность уровней здоровья, возможны самые различные варианты их развитости, степени и качества, т.е. психическое здоровье, будучи многоуровневым, может страдать на одних уровнях при относительной сохранности других.

Предложенная нами концепция личностного здоровья основывается на понимании человека как сложной саморазвивающейся системы, что предполагает стремление к тем или иным целям и адаптацию к окружающим условиям, включая взаимодействие с внешним миром и осуществление внутренней саморегуляции.

В связи с этим было предложено следующее определение: *личностное здоровье* – это целостная, интегративная, динамическая характеристика личности, которая обусловлена социальной (в противовес асоциальной) субъектной активностью личности и проявляется в субъективном благополучии в рамках принадлежности ее к определённому социокультурному и профессиональному сообществу.

При таком понимании личностное здоровье оказывается не константой, раз и навсегда определяющей человека, но характеристикой, изменяющейся на протяжении жизни и имеющей некоторый исходный уровень. Однако необходимо подчеркнуть, что этот уровень бу-

дет индивидуален для каждой личности. Можно говорить о состоянии личностного здоровья человека аналогично тому, как говорят о состоянии его телесного, соматического здоровья, отмечая, например, что человек под влиянием условий своей жизни и деятельности утрачивает или укрепляет свое здоровье [10].

Мы предлагаем рассматривать личностное здоровье в динамике, именно как результат продуктивного разрешения человеком задач, которые можно назвать психогигиеническими и психопрофилактическими.

Среди широкого круга психогигиенических задач мы выделяем три типа: коррекция целеполагания; оптимизация взаимодействия с социокультурной и профессиональной средой; повышение уровня саморегуляции.

В качестве основного интегративного критерия личностного здоровья выступает, как показал теоретический анализ психологической литературы, *субъективное благополучие личности*; условием, при наличии которого возможно говорить о личностном здоровье, является *субъектная активность личности*, которая проявляется через потребность и умение критически оценивать и контролировать свои действия, произвольно направлять, перестраивать собственные действия и поступки с учётом возможных их последствий, стремление к соблюдению социально-ценных и личностно-значимых норм, правил межличностных отношений.

Рассматривая субъективное благополучие в качестве критерия личностного здоровья, важно остановиться на проблеме, связанной с направленностью личностной активности. Речь идет о благополучии, понимаемом по-разному, в зависимости от общественной или индивидуальной ориентированности личности, от эгоистической или альтруистической направленности. Можно быть «благополучным», удовлетворяя лишь свои собственные амбиции, реализуя притязания и не соотнося ни своих желаний, ни последствий их реализации с микро- и макросоциумом. Следствие этого – внутренняя пустота и социальная изоляция, что приводит к невозможности реализации высших потребностей и снижению индекса субъективного благополучия в будущем. Вероятно, также ущербна и противоположная личностная позиция – альтруистическая.

Итак, нами были рассмотрены современное состояние проблемы и теоретические основания концепции личностного здоровья человека, представлены его основные критерии и условия. В следующей публикации будут представлены гипотетическая модель уровневой структуры субъективного благополучия как интегративного критерия личностного здоровья, а также процедура и результаты проведённого нами исследования эмпирической модели субъективного благополучия на примере специалистов различных видов профессиональной деятельности – врачей, педагогов и поездных диспетчеров.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
2. Ананьев В.А. Психология здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 304 с.
4. Гурвич И.Н. Социально-психологические факторы здоровья // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2000. С. 361–404.
5. Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психологический журнал. 1982. Т. 3, № 3, 4.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 1. 392 с.; Т. 2. 320 с.
7. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 34–39.
8. Мясищев В.Н. Основы общей и медицинской психологии. Л., 1978.
9. Слободчиков В.И., Исаев Г.А. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъектности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
10. Сокольская М.В. Личностное здоровье человека (теоретический аспект). Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2007. 223 с.
11. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессионала: Учеб. пособие. М.: Изд-во Мос. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. 240 с.

THE PERSONALLY HEALTH OF MAN: THE THEORETICAL ANALYSIS (REPORT 1)
Sokolskaja M.V. (Habarovsk)

Summary. The author introduces the theoretical basis of concept the personally health of man. The is brought the overview of modern researches and they theoretical bases. The author offers the own hypothetical model of personally health as a level feature of personally health. The main integrative criterion of this model is a subjective well-being of man, and provision – a subjective activity.

Key words: a health, a personal, a level structure, a personally health, a subjective well-being, a subjective activity.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ СТАНОВЛЕНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКОВ

О.М. Краснорядцева (Томск), А.Р. Гайнанова (Бийск)

Аннотация. Рассматривается динамика становления Я-концепции у подростков (11–13 лет). Выявлены типологические особенности, на основе которых представлены типы Я-концепций.

Ключевые слова: Я-концепция, самооценка, подростковый возраст.

Подростковый возраст является кризисным периодом развития, в котором происходит качественное изменение самосознания, Я-концепции, образа мира. Л.С. Выготский указывал, что развитие психологических явлений необходимо понимать не только из прошлого, но и из будущего, т.е. «принимать явления в вечном движении, вскрывать в явлениях их тенденцию, их будущее, детерминированное их настоящим» [1. С. 156]. Таким образом, Л.С. Выготский вводит понятие перспективы будущего, которая «заложена в самом естественном процессе развития и формирования ребенка, определенная требованиями общественного бытия». Он отмечал, что «мы никогда не поймем до конца человеческой личности, если будем рассматривать ее статически, как сумму проявлений, поступков и т.п. без единого жизненного плана этой личности, ее лейтмании» [1. С. 162].

Человек как открытая в мир система принадлежит к различным системам, взаимодействуя с которыми, он приобретает различные качества. И.Ю. Кулагина, рассматривая подростковый возраст, отмечает, что «подросток со своей мятущейся душой пытается понять себя и открывает в себе все новые и новые черты. Его отдельные «Я» (насколько я способный, насколько красивый, сильный, общительный и т.д.) изменчивы и не складываются в единую, гармоничную и устойчивую систему. Стабилизация начинается в самом конце подросткового возраста (а иногда запаздывает)» [6. С. 304].

Ю.А. Кобазева отмечает, что цельным и дифференцированным образ «Я» подростков становится при соотношении разных представлений о себе [4]. При этом наиболее оптимальным является наличие разных по возрасту референтных групп (в частности, взрослых и сверстников). Это объясняется тем, что в образе, выражаемом взрослыми и сверстниками, присутствуют разные параметры, которые благодаря этому и осознаются самим подростком. Чем более адекватным является выбор группы, с которой идентифицируется подросток, тем более дифференцированным и осознанным становится его представление о себе.

Единая целостная самооценка личности формируется на основе самооценки отдельных сторон ее психического мира. Каждый из компонентов самооценки, отражающий степень знания личностью соответствующих ее особенностей и отношения к ним, имеет свою линию развития. Поэтому весь процесс выработки общей самооценки противоречив и неравномерен. Самооценка различных компонентов в личности может находиться на разных уровнях устойчивости адекватности, зрелости. Наличие уровней осознанности отдельных компонентов самооценки, а также самооценки личности в целом связано с тем, что результаты самопознания и самоотношения сами могут находиться на разных уровнях осознанности, т.е. знание себя и эмоционально-ценностное отношение к себе выступают с неодинаковой степенью яркости и отчетливости [9].

Самооценка формируется при более или менее активном участии самой личности и несет на себе отпечаток качественного своеобразия ее психического мира, не совпадая подчас в некоторых своих элементах, а иногда и полностью, с объективной оценкой самой личности. По мнению И.С. Кона, когнитивные аспекты самооценки тесно связаны с эмоциональными [5]. Поскольку самооценку можно рассматривать как механизм переработки знаний о себе на уровне аффективного процесса, как один из инструментальных показателей развитости образа «Я» [2], самооценку соотносят со становлением Я-концепции.

Исследователи отмечают, что самооценка в подростковом возрасте имеет неустойчивый характер. Уровни вербализованной и невербализованной самооценок в подростковом возрасте не согласуются. Действительно, если бы форма проявлений и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишней [1]. *Формой проявления* в данном случае можно считать вербализованную самооценку, выявленную по традиционному опроснику, а *сущностью* – невербализованную самооценку, полученную по проективному методу «Несуществующее животное», поскольку он ориентирован не на логические формы мышления, а непосредственно на образное мышление. В смысле графическо-

го изображения в общей и слитной форме представлены и образ, и отношение к миру, и личный опыт и переживания субъекта. Совмещение психосемантических методов с проективным материалом широко используется в отечественной психологии.

В связи с этим нами была поставлена задача: в ходе лонгитюдного исследования выявить специфические особенности становления Я-концепции подростков как представителей определенной этнической и гендерной группы на этапе полового созревания. В исследовании принимали участие подростки 11–13 лет школ-гимназий г. Семипалатинска Республики Казахстан (всего 343 человека).

Критериями, на основании которых происходил анализ особенностей Я-концепции подростков, были:

– содержательные и эмоциональные параметры представлений о себе в разных этнических и гендерных группах в возрастном интервале 11–13 лет;

– динамика содержательной и оценочной характеристик Я-концепции в разных этнических и гендерных группах в возрастном интервале 11–13 лет.

Анализ Я-концепции в лонгитюдном исследовании 11–12 летних и 12–13-летних подростков дает возможность выявить конкретное содержание функционально-ролевых качеств личности и обнаружить закономерности становления Я-концепции. Сравнительный анализ данных самооценки, полученных по традиционному опроснику (методика самооценки Ч. Осгуда в модификации Л.П. Пономаренко) и проективному методу «Несуществующее животное», позволил выявить расхождение в самоотношении личности (табл. 1, 2).

На основе данных соотношения невербальной и вербальной самооценки были выделены следующие груп-

пы подростков, характеризующиеся соответствующей Я-концепцией.

Первая группа (поисковый тип) характеризуется несогласованностью самооценки: уровень невербализованных представлений о себе значительно ниже, чем вербализованных. Я-концепция включает определенные ролевые характеристики – идентификацию себя со школьником (ученик, ученица, хорошист, ударник, отличница); половую идентификацию (мальчик, девочка). Преобладающими в самоописаниях являются высказывания, указывающие на несформированность ценностно-смысловых характеристик Я-концепции. Представление о себе, понимание себя идет через отношение к различным видам деятельности (люблю ходить в бассейн, занимаюсь танцами, люблю математику, хожу на каратэ, красиво рисую), различным объектам (люблю семью, люблю тишину, боюсь темноты). Как отмечает И.И. Чесноков, а «...в процессе познания собственных качеств подростка существует определенная последовательность: вначале выделяются чисто внешние, физические характеристики, затем качества, связанные с выполнением каких-либо видов деятельности, и, наконец, личностные качества» [11. С. 68]. В данной группе встречаются описания себя в будущем (буду программистом, хочу стать бизнесменом), что является «...определенным признаком подростка: если младшие дети имеют дело в основном с настоящим, с тем, что существует «здесь и сейчас», то представления подростка распространяются на сферу возможного будущего» [7. С. 413]. Возможно, неадекватная (заниженная невербальная и завышенная вербальная) самооценка обусловлена несформированностью тех образов, идеалов, к ко-

Таблица 1

Соотношение невербальной и вербальной самооценки подростков 11–12 лет, %

Уровень самооценки	Мальчики				Девочки			
	Русские		Казахи		Русские		Казашки	
	Невербальная	Вербальная	Невербальная	Вербальная	Невербальная	Вербальная	Невербальная	Вербальная
Высокий	22	45	38	70	33	69	14	80
	22	22	33	11	29	29	33	8
Средний	45	55	24	20	9	23	72	20
	56	44	56	33	29	29	33	67
Низкий	33	0,1	38	56	58	8	14	0,1
	22	34	11	10	42	42	34	25

Примечание. Числитель – подростки в возрасте 11 лет; знаменатель – подростки в возрасте 12 лет.

Таблица 2

Соотношение невербальной и вербальной самооценки подростков 12–13 лет, %

Уровень самооценки	Мальчики				Девочки			
	Русские		Казахи		Русские		Казашки	
	Невербальная	Вербальная	Невербальная	Вербальная	Невербальная	Вербальная	Невербальная	Вербальная
Высокий	25	33	54	54	67	25	64	45
	47	13	37	21	69	31	50	8
Средний	33	59	31	46	25	75	27	45
	47	67	37	68	31	38	33	75
Низкий	42	8	15	0,1	8	0,1	9	10
	6	20	26	11	0,1	31	17	17

Примечание. Числитель – подростки в возрасте 12 лет; знаменатель – подростки в возрасте 13 лет.

торым может стремиться подросток. В данной группе еще идет поиск тех норм и ценностей, по которым подросток впоследствии будет сравнивать себя с другими, выделять себя из жизненного мира.

Вторую группу (неустойчивый тип) представляют подростки, уровень самооценки которых по проективному тесту средний, и он ниже, чем по традиционному опроснику. Переходя к анализу характеристик Я-концепции, обнаруживаем значительно большее количество ролевых характеристик, которые включают, помимо ролей в школе, в семье, половую идентификацию и социальные роли, связанные с интересами (каратист, брейкер, помощница, спортсмен, музыкант, танцор). По сравнению с первой группой идентификация с этими социальными ролями у подростков данной группы уже состоялась, что и нашло отражение в Я-концепции. Кроме того, в ценностно-смысловые координаты Я-концепции включены качества личности, отражающие позитивное самоотношение (умный, хороший, добрый). Мальчики, помимо этого, включают качества, связанные с физическими конструктами (быстрый, сильный); девочки – с эмоциональными конструктами (приветливая, дружелюбная, терпеливая). Но наличие в Я-концепции конструкций с отрицательной частицей «не» указывает на процесс становления системы ценностей, что и нашло отражение в характеристиках (добрая, не злая; не полная; не дурак, не умный; не очень красивая).

К *третьей группе* (динамичный тип) мы отнесли подростков, у которых позитивность Я-концепции выше на уровне невербализованных представлений о себе, чем вербализованных. Я-концепция подростков данной группы характеризуется преобладанием такой ценностно-смысловой координаты, как роль в обществе (человек, личность). Кроме того, в Я-концепцию включены характеристики, отражающие физиологические изменения, происходящие в подростковом возрасте: «Подросток начинает ощущать наполненность своего тела энергией, придающей ему особое чувство, – ощущение того, что он обладает жизненной силой, что он живое существо» [7. С. 405]. Представления о собственной динамичности, изменчивости отражаются в таких характеристиках, как «живой», «существо», «биологическое существо», «живое существо», «природа». Можно предположить, что усложнение физиологической системы приводит к усложнению сознания, становлению ценностного сознания, возникновению новых ценностей, поскольку в поле ясного сознания попадают только те предметы и явления, которые для человека обладают значением, смыслом и ценностью [3]. Помимо функционально-ролевых характеристик, в Я-концепцию включены и качества личности подростков. Такие характеристики, как умный, добрый, хороший, встречаются во всех исследуемых группах. У мальчиков преобладают такие характеристики, как сильный, смелый, находчивый, у девочек – красивая, веселая, скромная, привлекательная. Помимо позитивных качеств, составляющих Я-концепцию, в данной группе присутствуют и негатив-

ные характеристики: иногда жадная, злая, ленивая; чаще они встречаются у девочек, чем у мальчиков.

Я-концепция подростков *четвертой группы* (гармоничный тип) обусловлена согласованностью адекватной (средней) самооценки на уровне вербализованных и невербализованных представлений о себе. Гармоничная Я-концепция обусловлена адекватной самооценкой. Анализируя характеристики, обнаруживаем значительно большую представленность ролевых характеристик, что позволяет судить о большей дифференциации смыслового пространства Я-концепции. В смысловое пространство подростков данной группы включаются не только роли, связанные с социализацией в школе, семье, обществе, но и характеристики, отражающие отношение к возрасту (подросток, ребенок, причем последнее встречается чаще у девочек казашек). Для Я-концепции характерно выделение себя из жизненного пространства, в котором находится подросток, что отражается в самоописаниях: я – это я; я – особенность; я и только я. Преобладает позитивное отношение к себе (молодец, красавец/красавица, талант, умница), которое выражено через идентификацию с положительными качествами.

Анализ качеств личности, представленных в самоописании, позволил выявить не только позитивные, но и негативные качества: капризный, не всегда добрый, избалованная, иногда невоспитанная, непослушный. Однако в отличие от предыдущей группы подростков, наличие данных характеристик не влияет на общую позитивную характеристику Я-концепции, она остается адекватной, положительной.

Возможно, негативные характеристики, которые использует подросток в описании себя, это характеристики «извне», характеристики взрослых, и они уже не влияют на позитивное отношение к себе в целом, поскольку у подростка к этому времени выработалась собственная система оценивания себя или ценностей. В литературе отмечается, что в 6-м классе происходит смена ориентации с оценок окружающих на самооценку [10]. Отдельные негативные модальности Я-концепции не влияют на в целом положительный образ «Я». В данной группе преобладают ответы на вопрос «Кто Я?», а не «Какой Я?». Возможно, это связано с тем, что в данной группе идентификация состоялась и Я-концепцию отличают дифференцированность и цельность.

К *пятой группе* (недифференцированный тип) мы отнесли подростков, уровень самооценки которых в проективном и вербальном тесте согласуется и является высоким. Я-концепция их характеризуется только положительными характеристиками, которые представлены и в функционально-ролевых характеристиках: красавчик; радость родителей; мастер на все руки, и в качествах личности: хороший; быстрый; умный; веселый; добрый; смелый; красивый. Причем преобладающими в данной группе являются ответы на вопрос «Какой Я?», а не «Кто я?», в отличие от предыдущей группы. Возможно, это связано с тем, что подростки данной группы не способ-

ны адекватно оценить себя, поскольку недостаточно сформированы ценностно-смысловые координаты Я-концепции и подросток желаемое, т.е. те качества, которые он желает иметь, выдает за действительное. Неадекватная завышенная самооценка может выполнять защитную функцию, а может указывать на наличие определенных отклонений в формировании личности [8].

В следующей группе подростков (фрагментарный тип) уровень вербализованной самооценки согласуется с невербализованной и является низким. В данной группе

выделяются две особенности Я-концепции. В первом случае только позитивные характеристики (добрая! хорошая! молодец!), которые выполняют защитные функции. Во втором – положительные характеристики сочетаются с негативными – шут гороховый, обезьяна. Недооценивание себя, заниженная самооценка указывают на крайнее неблагополучие в развитии личности [8].

Результаты сравнения групп подростков 11–13 лет с соответствующими Я-концепциями представлены на рис. 1, 2.

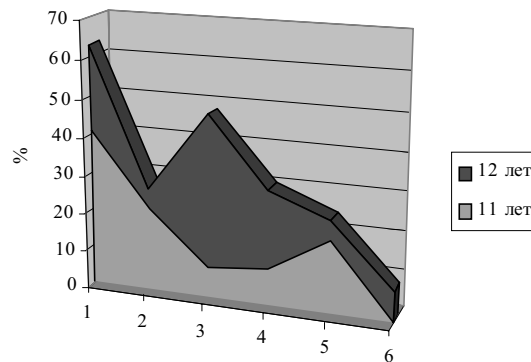


Рис. 1. Динамика представленности типов Я-концепции у подростков 11–12 лет:
1 – поисковый тип; 2 – неустойчивый тип; 3 – динамичный тип;
4 – гармоничный тип; 5 – недифференцированный тип; 6 – фрагментарный тип

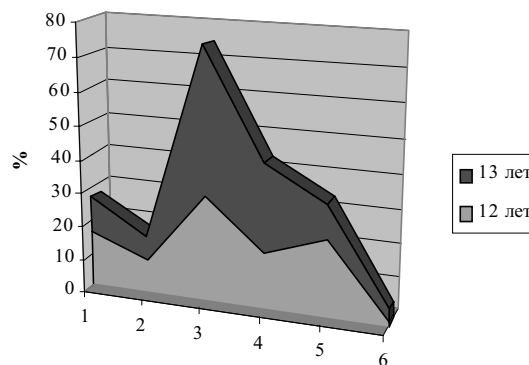


Рис. 2. Динамика представленности типов Я-концепции у подростков 12–13 лет:
1 – поисковый тип; 2 – неустойчивый тип; 3 – динамичный тип;
4 – гармоничный тип; 5 – недифференцированный тип; 6 – фрагментарный тип

Таким образом, анализ возрастной динамики Я-концепции подростков показал, что выявлена тенденция к уменьшению количества подростков, имеющих рассогласование в самооценке: уровень вербализованного оценивания себя у них выше, чем невербализованного. Если в 11 лет подростки поискового типа составляют 41%, то к 13 годам их количество уменьшается до 10%. Та же тенденция прослеживается и у их сверстников, отнесенных к неустойчивому типу: количество подростков уменьшается с 22% в 11 лет до 7% в 13 лет.

Одновременно увеличивается число подростков, имеющих рассогласование в самооценке (динамич-

ный тип), уровень позитивности Я-концепции которых ниже на уровне вербальных представлений, по сравнению с невербальными. Изменения, происходящие в подростковом возрасте, способствуют увеличению положительных конструктов «Я» на уровне образного мышления (невербальные представления), а вербальные представления еще не соотношены с последними, отсюда и дисгармоничность становления Я-концепции. В 11 лет подростки данной группы составляют 8%, а уже в 13 лет – 44%.

Число подростков гармоничного типа увеличивается постепенно с 10% в 11 лет до 26% в 13 лет, что ука-

зывает на тенденцию к адекватному оцениванию себя, обусловленную способностью соотнести свои качества с ценностями образа мира. Соответственно количество подростков недифференцированного типа – с согласованной высокой самооценкой – уменьшается с 19 до 10%. Подростки фрагментарного типа – с низкой самооценкой и неадекватной Я-концепцией отсутствуют в 11-летнем возрасте, видимо, в результате незрелости рефлексии, в 12–13-летнем возрасте их количество не изменяется и составляет 2 и 3% соответственно, указывая на неблагополучие в развитии личности отдельных подростков.

Таким образом, выявлено, что на начальной стадии становления Я-концепции проявляется инвариантная, независимая от этнических и гендерных особенностей составляющая Я-концепции, характеризующая возникновение системных новообразований, отражающих усложнение системной организации человека: появление ценностного сознания (и самосознания) как результата обретения жизненным миром человека ценностных измерений. К 11,5–12 годам физические, физиологические, психологические возможности человека достигают такого уровня, что дальнейшая спонтанная реализация их становится неадекватной, а переход человека в режим самореализации еще не достаточно фундиро-

ван ценностно-смысловыми составляющими жизненного мира, благодаря которым человек понимает смысл и ценность своих действий. Это определяет фрагментарность, зыбкость и неустойчивость Я-концепции у подростков.

Сравнительное сопоставление Я-концепции подростков, проживающих в единой социокультурной среде, но относящихся к разным этносам (русские и казахи) и различающихся по полу (мальчики и девочки), позволило выявить этнические и гендерные особенности: этнические отличия в категории социальных ролей, особенностей поведения и самоотношения подростков; гендерные различия ценностно-смысловых составляющих Я-концепции подростков, проявляемые в восприятии своих личностных качеств.

Лонгитюдное исследование выявило инвариантный компонент Я-концепции, который знаменует начало перехода человека от смысловой реальности к ценностной действительности, и культурно обусловленные ее компоненты, проявляющиеся в особенностях гендерной и этнической самоидентификации. Определены типологические особенности Я-концепции в период полового созревания, позволившие выделить шесть типов Я-концепции: поисковый, неустойчивый, динамичный, гармоничный, недифференцированный, фрагментарный.

Литература

1. *Выготский Л.С.* К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5. С. 153–164.
2. *Иващенко А.В., Агапов В.С., Барышников И.В.* Проблемы Я-концепции личности в отечественной психологии // Мир психологии. 2002. № 2. С. 17–30.
3. *Клочко А.В.* Проблема личности в психологии в контексте понимания человека как открытой системы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2001. 19 с.
4. *Кобазева Ю.А.* Динамика процесса социализации при переходе от младшего к старшему подростковому возрасту // Психология и школа. 2003. № 3. С. 62–72.
5. *Кон И.С.* Проблема «Я» в психологии // Психология самосознания: Хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Бахрах-М, 2003. С. 45–122.
6. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учеб. пособие. М.: Сфера; Юрайт, 2001. 464 с.
7. *Мухина В.С.* Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. М.: Academia, 1997. 431 с.
8. *Ратанова Т.А.* Психодиагностические методы изучения личности: Учеб. пособие. М.: Флинта, 1998. 264 с.
9. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 286 с.
10. *Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту* / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1987. 184 с.
11. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.

TYPOLOGICAL PECULIARITIES OF EXPRESSION OF THE DEVELOPMENT OF SELF-CONCEPT BY TEENAGERS

Krasnoryadtseva O.M. (Tomsk), Gaynanova A.R. (Bysk)

Summary. The article focuses on the dynamics of development of self-concept with regard to teenagers (11–13 years of age). Types of self-concept are discussed based on the revealed typological peculiarities of self-concept of teenagers.

Key words: self-concept, self-esteem, teen age.

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Н.В. Козлова (Томск)

Аннотация. Представлены материалы реализации психолого-акмеологических курсов для преподавателей высшей школы, разработанных с учетом способов усложнения самоорганизующейся системы, которую представляет собой человек, сообразуясь с уровнями становления многомерного сознания, закономерно приводящего к позитивной динамике личностно-профессионального становления.

Ключевые слова: личностно-профессиональное становление, психолого-акмеологические курсы, образовательные технологии, обладающие акмеопотенциалом.

Учитывая методологическую позицию, представленную теорией психологических систем [8, 9], которая понимает человека как сложную, самоорганизующуюся психологическую систему, открытую как в социум, так и в объективную среду, приходим к выводу о необходимости разработки и реализации психолого-акмеологических подходов в образовательной практике высшей школы. Основные методологические принципы, реализуемые в образовательном процессе, направленном на прогрессивное личностно-профессиональное становление с позиции теории психологических систем, представляют собой:

1. Вектор личностно-профессионального развития проявляется в динамике становления многомерного мира, конкретизируется в нем.

2. Формирование собственного образа жизни определяется категорией «зрелость».

3. Постоянное противоречие между образом жизни и качеством многомерного мира есть источник развития человека, движущая сила развития, превращающая его в упорядоченный процесс становления.

4. Ценности по своему происхождению надличностны, надындивидуальны, закреплены в культуре и существуют в ней в своей идеальной форме, поэтому ценности не усваиваются, а трансформируются в одно из измерений многомерного мира, превращая его в жизненный мир.

5. Ценности, превращая жизненный мир личности в действительность, сближают человека с другими людьми в силу тождественности их миров. Единым источником, из которого черпаются ценности, является культура.

Изложенные принципы легли в основу разработки и реализации психолого-акмеологических курсов для преподавателей высшей школы, поскольку именно в этом пространстве может формироваться новое педагогическое мышление, новая педагогическая ментальность. Внедрение в практику высшей школы концепции современного высшего образования как психолого-акмеологического процесса, определяемого системой представлений о способах усложнения самоорганизующейся системы, которую представляет человек, сообразуясь с уровнями становления многомерного сознания, закономерно приводит к позитивной динамике личностно-профессионального становления в ее ценностно-смысловом выражении.

Необходимость реализации образовательной цели – формирование ценностно-смысловых составляющих жизненного пространства студентов – потребовала оценки результативности внедрения курса «Акмеология в системе высшего профессионального образования». Анализ проводился с учетом максимального внедрения в практику образования современных акмеотехнологий преподавателями, обучавшимися по данному курсу, и оценки реальных изменений в среде студентов с помощью метода целенаправленного наблюдения. При этом акмеотехнология в педагогическом процессе понималась нами как «совокупность психолого-акмеопедagogических установок, определяющих специальный набор и компоновку формы, методов, способов, приёмов дидактических условий, содержания обучения на основе общей методологии целеопределения, ориентированного на удовлетворение современной политики государства в области высшего профессионального образования в России» [6, 10, 12, 13]. А.А. Деркач [3, 4] определяет такие основные внутренние противоречия сложившейся структуры высшей школы, как предметно разделенное содержание подготовки в вузе и будущая целостная деятельность специалиста; изменение требований к качеству профессиональной деятельности и процессы ее реализации; сохранение традиционных содержательных подходов в методике управления образовательным процессом профессиональной подготовки выпускника, закрепившееся в вузах стремление получить на выходе конечную модель специалиста и акмеологический принцип развития личности на протяжении всего жизненного пути. По его мнению, не совпадают необходимый для профессиональной деятельности и предлагаемый учебными заведениями объемы знаний, что связано с несоответствием темпов развития науки, техники и темпов обновления знаний в образовательных системах, а также не коррелируют качество подготовки специалистов и требования производственных ситуаций, с которыми сталкиваются профессионалы в практической деятельности. Все эти особенности находят отражение в акмеориентированных технологиях. А. Байденко [1] считает, что такие технологии отражают и возможности в полной мере реализовывать компетентностный подход, рассматриваемый нами как частный случай реализации современного образования как психолого-акмеологического процесса.

Результатом внедрения курса «Акмеология в системе высшего профессионального образования», реализуемого в практике подготовки преподавателей высшей школы в Томском политехническом университете в течение трех лет, явилось:

1. Увеличение количества выпускных квалификационных работ по специальности «Преподаватель высшей школы», отражающих проблему личностно-профессионального становления на пути к «акме». Так, только за 2005–2008 гг. преподавателями, аспирантами и магистрантами, обучавшимися по программе «Преподаватель высшей школы», было представлено к защите 20 исследовательских проектов и 8 научных публикаций, отражающих научно-практические и методические результаты внедрения акмеориентированных подходов в обучение студентов.

2. Увеличение в практике обучения студентов объема образовательных технологий, обладающих акмеопотенциалом. Опрос преподавателей (всего 75 человек) политехнического университета, завершивших образование по программе «Преподаватель высшей школы» в 2006 и 2007 гг., показал, что практически 100% используют акмеотехнологии, представленные современными образовательными методами, наиболее перспективными и обладающими акмеопотенциалом [2, 14] из которых являются:

– «контекстное обучение», требующее выстраивания отношений между конкретным знанием и его применением. Преподаватель в такой модели нацелен на то, чтобы в соответствии с ситуацией организовывать учебно-познавательную деятельность студента, способствовать выбору наиболее оптимальной траектории профессионального становления студента. Преподаватель ставит задачи с учетом будущей специальности студента, ориентируется в выборе конкретного материала и формы его предоставления. Об использовании этого метода заявили 68% преподавателей;

– «обучение на основе опыта», при котором преподаватель инициирует у студентов ассоциации их собственного опыта с предметом обучения. Модель обучения на основе опыта, широко применяемая американскими педагогами при обучении студентов и взрослых, пока недостаточно используется в отечественной теории и практике образования. Этот метод обращен, во-первых, к самостоятельной инициативе студентов; во-вторых, к активному задействованию таких интерактивных образовательных приемов, как групповая дискуссия, дебаты, обсуждение вопросов, требующих критического мышления. Этот метод используется 43% преподавателей;

– проблемно-ориентированный подход к обучению, который позволяет сфокусировать внимание студентов на анализе и разрешении какой-либо конкретной проблемной ситуации. Следует отметить, что на начальных этапах использование именно этого метода вызывало наибольшие проблемы. На момент исследования 24%

преподавателей используют его как основной и более 30% так или иначе применяют его в ходе профессиональной подготовки студентов;

– проектно-организованные технологии обучения работе в команде, способствующие развитию у всех участников образовательного процесса проектной, организационной и коммуникативной компетенций. Они имеют особую значимость в инновационном образовании. Этот метод в той или иной мере объявили необходимым в современном образовании 86 % преподавателей высшей школы.

Современные образовательные технологии с акмеопотенциалом способствуют тому, что усвоение знаний осуществляется в контексте разрешения студентами будущих профессиональных ситуаций, что обеспечивает условия для формирования не только познавательного, но и профессионального интереса, личностного смысла процесса обучения. Логическим центром акмеориентированного образования становится мир суверенного человека. В этих акмеориентированных стратегиях образования проявляется подлинный гуманизм, за каждым участником учебного процесса признается право иметь свои собственные позиции, мнения, взгляды, свои способы самовыражения и саморазвития, что способствует формированию подлинного интереса к процессу усвоения знаний, развитию мышления участников образовательного процесса, формированию творческого отношения к делу, что отвечает акмическому характеру личностно-профессионального становления.

Мы полагаем, что, аналогично процессу ориентации на социально значимые ценности [5, 15, 16], личностно-профессиональное становление разворачивается (во времени и пространстве жизнедеятельности) по восходящей спирали, и это позволяет улавливать в процессе высшего профессионального образования акмические тенденции. Многочисленные периодизации особо значимыми считают этап 16–25 лет, к которому относятся студенты высшей школы (Гинзберг – «реалистическая стадия выбора профессии», А.К. Маркова – «профессионализация» [11] и Е.А. Климов – фаза «оптанта, адепта, адаптанта» [7]). В то же время практически отсутствует необходимая система целенаправленной работы преподавателя, связанная с осмыслением студентами значимости изучаемой дисциплины для подготовки к будущей профессии, с задачами студентов осуществить свои профессиональные пробы, обретения смысла, формирования ценностно-смысловых составляющих жизненного пространства.

Процесс внедрения акмеориентированных технологий в реальные образовательные практики сопровождался мониторингом изменений в студенческой среде на основе метода наблюдения по разработанным психолого-акмеологическим характеристикам.

Целенаправленное наблюдение (в исследовании принимало участие 365 студентов технического и гумани-

тарного профилей) показывает динамику изменений по всем критериям, выделенным для психолого-акмеологического наблюдения. Постоянная положительная тенденция выраженности высшего уровня характеристики наличия учебно-профессионального мотива показывает ее увеличение более чем в два раза. Особо необходимо отметить увеличение количества студентов, проявляющих активность и самостоятельность, и общую для обоих профилей тенденцию снижения количества студентов, активных лишь под непосредственным на-

блюдением педагога. Также произошло увеличение количества студентов, проявляющих активность только при некоторой поддержке со стороны преподавателя. Как правило, их активность представлена на учебном занятии, но особенности самостоятельной и дополнительной работы выражены недостаточно. Обобщенные данные наблюдений представлены в таблице (выделены статистически достоверные результаты ($p < 0,05$) динамики каждого из критериев проводимого наблюдения).

Обобщенные данные наблюдений динамики личностно-профессионального становления

Критерий наблюдения, %	Уровень показателя	Семестр	Технический профиль обучения	Гуманитарный профиль обучения	Различия между профилями обучения (p)
1	2	3	4	5	6
Наличие учебно-профессиональных мотивов	Низкий	III	73,1	50,8	<0,05
		IV	58,0	42,8	<0,05
		V	28,6	28,5	
		VI	9,5	14,3	
	Средний	III	21,6	23,8	
		IV	29,2	29,4	
		V	46,0	36,7	<0,05
		VI	38,1	40,8	
	Высокий	III	5,3	25,4	<0,05
		IV	12,8	27,8	<0,05
		V	25,4	34,8	<0,05
		VI	52,4	44,9	<0,05
Наличие устойчивых побуждающих мотивов быть конкурентоспособным во всех сферах человеческой жизни	Низкий	III	80,1	48,9	<0,05
		IV	70,0	44,3	<0,05
		V	44,8	30,5	<0,05
		VI	22,7	15,6	
	Средний	III	16,2	30,1	<0,05
		IV	19,6	31,3	<0,05
		V	39,3	36,8	
		VI	52,5	46,1	
	Высокий	III	3,7	21,0	<0,05
		IV	10,4	24,4	<0,05
		V	15,9	32,7	<0,05
		VI	24,8	38,3	<0,05
Умение применять полученные знания в нестандартных ситуациях	Низкий	III	71,8	57,2	<0,05
		IV	50,0	23,8	<0,05
		V	14,8	16,5	
		VI	9,7	9,6	
	Средний	III	14,6	28,3	<0,05
		IV	29,6	51,8	<0,05
		V	39,3	41,3	
		VI	37,9	32,1	
	Высокий	III	13,6	14,5	
		IV	20,4	24,4	
		V	45,9	42,2	
		VI	52,4	58,3	
Владение навыками исследовательской деятельности	Низкий	III	80,0	74,1	
		IV	64,7	39,5	<0,05
		V	25,5	10,4	<0,05
		VI	1,5	5,9	<0,05
	Средний	III	12,7	13,8	
		IV	26,1	33,4	
		V	24,3	16,8	<0,05
		VI	23,7	20,1	
	Высокий	III	7,3	12,1	
		IV	9,2	27,1	<0,05
		V	50,2	72,8	<0,05
		VI	74,8	74,0	

1	2	3	4	5	6
Знание своих психологических особенностей и возможностей	Низкий	III	83,7	67,7	<0,05
		IV	62,0	49,9	<0,05
		V	36,4	33,9	
		VI	20,6	27,1	
	Средний	III	10,2	23,8	<0,05
		IV	21,6	34,8	<0,05
		V	34,4	36,8	
		VI	43,6	32,1	<0,05
	Высокий	III	6,1	8,5	
		IV	16,4	15,3	
		V	29,2	29,3	
		VI	35,8	40,8	
Наличие социально-психологических качеств как результата личностного и профессионального развития	Низкий	III	62,7	38,0	<0,05
		IV	43,4	23,6	<0,05
		V	19,5	13,8	
		VI	8,3	7,2	
	Средний	III	20,7	33,8	
		IV	29,5	38,5	
		V	30,4	38,0	
		VI	33,8	29,1	
	Высокий	III	16,6	28,2	<0,05
		IV	27,1	37,9	
		V	50,1	48,2	
		VI	57,9	63,7	
Определение значимости и места осваиваемого предмета в построении будущей личностной и профессиональной траектории развития	Низкий	III	90,5	61,2	<0,05
		IV	60,7	39,1	<0,05
		V	28,8	16,0	<0,05
		VI	10,9	7,6	
	Средний	III	7,8	20,4	<0,05
		IV	16,7	21,8	
		V	39,7	26,8	<0,05
		VI	26,4	16,1	
	Высокий	III	1,7	18,4	<0,05
		IV	22,6	39,1	<0,05
		V	31,5	57,2	<0,05
		VI	62,7	76,3	<0,05

Идентичны результаты готовности к получению знаний. Студенты представляли дополнительные материалы по изучаемому предмету, повысилась обращенность к профессиональной литературе. Практически все приняли участие в профессиональных конференциях проектных и исследовательских работ студентов и аспирантов, проводимых ежегодно в политехническом университете. Это также характеризует высокую степень готовности к выполнению заданий повышенной сложности. Наиболее высокие показатели динамики учебно-профессионального интереса можно отметить у студентов технического профиля по отношению к гуманитарному. Мы объясняем это тем, что общая тенденция осмысленности учебной деятельности у многих студентов гуманитарного профиля уже имела устойчивую выраженность. В целом студенты стали проявлять высокую степень активности, готовность к получению знаний в разнообразных аспектах осваиваемого предмета, с большей частотой и периодичностью демонстрировали готовность к выполнению заданий повышенной сложности и стремились заниматься самообразованием и саморазвитием. Это дает основание отметить положительную динамику выраженности учебно-профессиональных мотивов как критерия динамики личностно-профессионального становления.

Сравнительный анализ диагностических признаков по критерию наличия устойчивых побудительных мотивов быть конкурентоспособными во всех сферах человеческой жизни показал положительную динамику у обеих групп (гуманитарный и технический профили). Однако умения предъявлять имеющиеся знания иным способом, чем другие, настойчивость в достижении целей, способность и готовность решать задачи по собственной инициативе, выдвигать предложения, идеи и уметь их аргументированно защищать реализуются у студентов в большинстве случаев (52,5% – технический профиль и 46,1% – гуманитарный профиль) при поддержке педагога. Причинами этого могут быть, с нашей точки зрения, общая низкая степень обучения построению собственных жизненных целей, формулированию перспективных задач; отсутствие опыта нестандартного предъявления систем знаний по предметам; регламентация и жесткие требования контроля знаний в вузе в целом. Общая тенденция недостаточной выраженности этого показателя связана в большей мере с диагностическими признаками инициативности и нестандартного предъявления знаний.

Большинство студентов демонстрируют повышение навыков самопрезентации. Студенты с низким уровнем по этому показателю испытывали большие трудности в

ситуациях самопрезентации, стеснялись, с трудом формулировали привычные и демонстрируемые в иных условиях знания. Им значительно легче было работать в группах или индивидуально разрабатывать «проекты самопрезентации», нежели представлять их на группу. Таким студентам потребовались психологическая поддержка и проведение специальных занятий, способствующих формированию навыков самопрезентации. Тем не менее положительная динамика по этой характеристике также имеется.

Анализ умения применять полученные знания в нестандартных ситуациях показывает несомненную динамику в обеих группах (технического и гуманитарного профилей). Достаточно быстро, с большей инициативностью и желанием студенты решают задачи профессиональной направленности, представляя материалы о новых технологиях, изобретениях, исследованиях в изучаемых областях знаний. Следует отметить, что в обеих группах студенты демонстрировали творческий подход в решении профессиональных задач, самостоятельно предлагали профессиональные проблемы и способы их решения.

Студенты гуманитарного факультета с большей легкостью включают в разнообразные виды деятельности, направленные на решение творческих задач, генерируют большое количество идей, тем самым пополняя профессиональный «запас».

Наиболее высокие результаты при анализе учебно-профессионального компонента оказались в отношении владения навыками исследовательской деятельности (74% студентов с высшим уровнем этой характеристики). Причем изменения в сторону повышения наблюдались с самых ранних этапов вхождения в эксперимент. Так, в первом срезе более 64% студентов технического профиля и более 35% студентов гуманитарного факультета продемонстрировали отсутствие умения выделить и сформулировать проблему, поставить цели собственной деятельности, исследования, доклада. Особенно трудно студентам обеих групп было выделять главное в анализе сообщений, рефератов, а также делать выводы на основе анализа. Однако после приобретения опыта студенты легко справлялись с подобной работой, умели представить собственные исследовательские проекты, логику их реализации, достаточно четко формулировали вопросы по теме исследования и давали развернутые адекватные ответы. Высокую степень динамики по этому критерию мы связываем с общей тенденцией осуществления исследовательских практик в политехническом университете. Этот факт подтверждает наше предположение о повышении интереса к изучению дисциплин средствами профессиональной вовлеченности.

В целом более половины студентов (52,2%) продемонстрировали к концу исследования динамику выраженности учебно-профессиональных мотивов, проявившихся в целеустремленности, организованности, ответственности, подготовленности к учебному занятию,

умении творчески подойти к решению учебных и профессиональных задач. Мониторинг позволял вносить коррективы в методическое обеспечение образовательного процесса. Полученные результаты обсуждались с каждым студентом, определялась стратегия его дальнейшей работы. Ход и логика учебных занятий были направлены на формирование ценностно-смысловых составляющих жизненного пространства студентов.

Наш практический опыт показал, что такой подход не только стимулирует развитие, улучшает понимание в целом учебных дисциплин, но и способствует расширению диапазона использования полученных знаний в профессиональном и личностном развитии. Весьма интересные результаты обнаружились при выполнении тематических творческих заданий: «В какой степени у меня развиты качества самоактуализирующихся людей (эссе-самооценка по пятнадцати критериям А. Маслоу)»; «Мои философские взгляды на природу человека (определить свои позиции по девяти семиступенчатым биполярным шкалам и обосновать их)», «Мои потенциалы и их использование для повышения профессиональной компетентности (рассмотрение профессионально важных и профессионально значимых качеств как условий профессиональной компетентности)» и др.

Следует отметить, что в конце исследования количество студентов с низким уровнем сформированности учебно-профессиональных мотивов сократилось более чем в восемь раз (29,8% на начало эксперимента; 3,4% на конец эксперимента). Значительно снизилось количество студентов обеих групп со степенью выраженности учебно-профессиональных мотивов ниже среднего (3% на конец эксперимента).

Результаты диагностики социально-психологического компонента личностно-профессионального становления также показывают выраженную динамику по всем выделенным критериям.

Социально-психологический компонент как критерий акмической направленности личностно-профессионального становления определялся тем, что личностные свойства составляют вершину структурной организации, ее ядро, а, как считает Е.И. Пассов (1993), внешне заданные факторы не вызывают автоматического побуждения к освоению деятельности. Стремление к развитию возможностей реализовывалось через рефлексию, поскольку это процесс сознательного контроля над спецификой усвоения знаний для собственного становления.

Результаты рефлексии своих возможностей показали выраженную динамику в обеих группах (79,4% – средний и высший уровни у студентов технического профиля и 72,9% – у студентов гуманитарного профиля). Мониторинг показал, что рефлексивный анализ собственных психологических особенностей и возможностей является достаточно сложным для студентов (23,6% студентов продемонстрировали низкий и ниже среднего уровни). Следует отметить, что знание своих возмож-

ностей и способностей у студентов обеих групп (в том числе и у хорошо успевающих) не всегда было адекватным. По отдельным способностям мнения педагога и студента расходились (способности могли быть как завышены, так и занижены). Устранению этого обстоятельства и способствовал рефлексивный анализ, позволивший студентам реализовать свои возможности и способности в более полной мере.

Анализ социально-психологического компонента личностно-профессионального становления показывает существенные различия его выраженности у студентов технического и гуманитарного профиля в начале эксперимента (16,6 и 28,2% соответственно). Мы объясняем это тем, что в области гуманитарного обучения с большей частотой и регулярностью используются социально активные формы обучения. В целом показатели этой характеристики имеют выраженную динамику и свидетельствуют, что критерии инициативности, открытости к сотрудничеству с участниками образовательного процесса, гибкости, способности к творчеству, серьезного отношения к процессу обучения, уверенности, умения свободно мыслить и привлекать осваиваемый материал для выражения собственных мыслей, коммуникабельности и склонности к самоконтролю имеют тенденцию акмического проявления в ходе личностно-профессионального становления.

Следовательно, как показали результаты, цели, содержание и технология психолого-акмеологической концепции направлены на создание условий, в которых оптимально осуществляется становление ценностно-смысловой сферы студентов на пути к «акме» путем поиска и использования самоактуализации и самореализации личностного потенциала, а это приводит к развитию новообразований, которые обуславливают выраженность профессионального образа мира в его высшей уровневой представленности. Результаты показывают, что более чем в пять раз (10% на начало эксперимента и 69,5% на конец эксперимента) увеличилось количество студентов, определяющих роль осваиваемого предмета в построении личностно-профессиональной траектории своего становления. Особенно отмечают студенты (более 70%) формирование стилевых характеристик деятельности, преимущественно означающее необходимость учета собственных индивидуальных особенностей («умение рационально использовать свои способ-

ности», «умение учиться как процесс выработки индивидуальных приемов мышления», «переработка материала в соответствии с типом своего мышления»). Достаточно выражена у студентов (48,8%) представленность мотивов, среди которых отчетливо выделяются две группы – познавательные мотивы («учиться так, чтобы учеба доставляла удовольствие», «учение ради будущей профессии, а не ради оценки», «переход внешней мотивации во внутреннюю») и мотивы саморазвития («развивать свой интеллект и кругозор для того, чтобы реализоваться в жизни», «использовать полученные знания для саморазвития»). Обращенность к качествам личности, сопряженным с профессиональным развитием, представлена у 37% студентов. Особо необходимо отметить рефлексивные компоненты (представлены у около 30% студентов). Само понятие «рефлексия» в студенческих ответах не встречается, но есть высказывания, которые правомерно сюда отнести: «самооценка и самоконтроль своей работы», «анализ причин, по которым не смог выполнить то или иное задание» и т.д.

Таким образом, объективное требование профессионализации в современном образовании неизбежно вовлекает психолого-акмеологическое знание в реализацию целей современного образования. В нашем случае приобщение к современным формам акмеориентированных стратегий происходит за счет наполнения традиционных учебных курсов новой образовательной идеологией (онтопедагогика), что позволяет не выносить психолого-акмеологические формы работы со студентами во внеучебное пространство. Введение в образовательную практику высшей школы акмеориентированных подходов позволяет расширить пространство многомерного мира студентов, где на первый план выступает ценность построения перспектив своего личностно-профессионального становления. Естественно, что зона личностно-профессионального становления студента постепенно расширяется от введения в учебный предмет до собственно образования (участием в научном сообществе, работой над научными и практическими проектами и т.д.) как процесса, в значительной степени инициируемого самими образующимися в соответствии с ценностями и смыслами. Стимулирование же рефлексивной работы студентов по анализу оснований и хода обучения способствует прогрессивному поступательному личностно-профессиональному становлению.

Литература

1. Байдено А. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
2. Гусева А.С. Гуманитарные технологии в профессиональном образовании // Кадры управления: проблемы и система работы в России и за рубежом. М.: Луч, 1992. С. 191–197.
3. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионализма. М.: РАГС, 2000. 125 с.
4. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. М., 1993. 23 с.
5. Добрынин Н.Ф. Активность личности и принцип значимости. М., 1969. 175 с.
6. Завеский Г.В., Галажинский Э.В. Профессионально-личностные особенности управленцев в образовании // Сибирский психологический журнал. 1999. Вып. 11. С. 78–81.
7. Климов Е.А. Пути в профессионализм: Психологический взгляд: Учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. 320 с.

8. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. 154 с.
9. Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. 1998. Вып. 8–9. С. 11–17.
10. Козлова Н.В. Акмеология в системе высшего профессионального образования // Теория и практика профессионального образования: Сб. научных трудов / Под ред. А.Д. Копытова, Н.В. Силкиной. Новосибирск; Томск, 2006. С. 85–99.
11. Маркова А.К. Методологические проблемы системно-акмеологического изучения социализации и профессионализации человека // Развитие профессионализма государственных служащих: Методология и практика. М., 1998. С. 23–38.
12. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность. М.: Просвещение, 1993. 158 с.
13. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прохуровой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 484 с.
14. Селезнева Е.В. Сущностные характеристики акмеологической культуры личности // Мир психологии. 2004. № 1 (37). С. 166–174.
15. Щедровицкий П.Г. Роль методологического мышления в становлении современных «сквозных» («пронизывающих») компетенций и капитализации человеческих ресурсов // Выступление на конференции по развитию (Красноярск, 27.04.2003). Режим доступа: <http://www.shkp.ru/lib/publications/65>
16. Якунин В.А., Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов // Вестник ЛГУ. Сер.: Экономика, философия, право. 1980. № 11. С. 30–36.

THE PSYCHOLOGICAL AND ACMEOLOGICAL APPROACH IN AN EDUCATIONAL PRACTICE OF THE HIGHER SCHOOL
Kozlova N.V. (Tomsk)

Summary. The principal subject of this article is realization of the psychological and acmeological courses for the teachers of the higher school developed on system of representations about ways of complication of the self-organizing system, which is represented by a person, who is being conformed with levels of becoming of the multivariate consciousness, naturally leading positive dynamics of the personal-professional becoming.

Key words: personal-professional becoming, psychological and acmeological courses, educational technologies, possessing an acmeo-potential.

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.О. Герьянская (Новосибирск)

Аннотация. Профилактика эмоционального выгорания учителя и укрепления факторов преодоления профессиональных кризисов связываются с организацией здоровьесберегающего психолого-педагогического сопровождения педагогов в образовательном учреждении и здоровьесформирующего содержания образования.

Ключевые слова: психоэмоциональное здоровье педагога, кризисогенные факторы, характер и глубина реагирования на стрессовую ситуацию, психосоматическая саморегуляция, условия укрепления здоровья учителя, психолого-педагогическая поддержка учителя в образовательном учреждении.

Психоэмоциональное здоровье учителя является одним из факторов успешности образовательной системы и предопределяет эффективность процесса обучения и воспитания школьников особенно в период реформирования образования.

Исследование условий сохранения и укрепления здоровья педагогов, выявление здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий, которые будут способствовать развитию психоэмоционального здоровья учителя и в конечном итоге успешному профессионально-личностному развитию, являются важными и актуальными.

Состояние профессионального здоровья современного российского учителя вызывает тревогу. Исследования здоровья учителя, проведенные в Барнауле, Новосибирске, Кемерове, Санкт-Петербурге и других городах, говорят о том, что до 60% педагогов имеют нервно-психические нарушения, 42% имеют избыточный вес, 25% страдают теми или иными хроническими заболеваниями [4]. По мнению Н.П. Абаскаловой, исследовавшей состояние здоровья учителей Новосибирской области, 92% учителей говорят об утомлении в конце рабочего дня и особенно рабочей недели, 88% испытывают чувство усталости, 57% – раздражительность и более 42% отмечают наличие головной боли [1].

Вопросам исследования здоровья учителя посвящены работы отечественных и зарубежных ученых Н.П. Абаскаловой, М.С. Гончаренко, Р.А. Захаровой, Л.М. Митиной, В.П. Казначеева, Т.С. Паниной, Н.К. Смирнова, А.А. Чиркова, О.М. Чоросовой и др. Здоровье в их работах представляет собой категорию, включающую физический, психический, личностный, социальный и духовный аспекты. По определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье человека – это состояние физического, душевного и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней и физических недостатков. В.П. Казначеев считает, что здоровье – это процесс сохранения и развития биологических, психических, физиологических функций, оптимальная трудоспособность, социальная активность при максимальной продолжительности жизни [3]. По Н.К. Смирнову, здоровье – это динамично меняющееся состояние, характеризующееся высокими адаптационными возможностями организма, оптимальным функционированием систем и органов, а также гармоничными взаимоотношениями с природной средой и социумом [7].

По результатам исследования Н.Ю. Синягиной и И.В. Кузнецовой, педагоги осознают фактор негативно-го влияния уровня собственного здоровья на педагогический процесс: до 2% респондентов проявляют себя агрессивно; 21,7% испытывают апатию, желание уйти от действительности; такое же количество учителей подвержены эмоциональным взрывам; для 41,3% педагогов характерна раздражительность [6].

Исследуя здоровье учителя, мы обращались к медицинским и психологическим показателям. По результатам весенней диспансеризации 2007 г., здоровье учителей Новосибирской области (по данным Медицинского информационно-аналитического центра) несколько хуже, чем здоровье остального населения того же возраста. Высокий уровень риска заболеваемости (свыше 51%) отмечен по следующим системам организма: сердечно-сосудистой системе, опорно-двигательному аппарату, нервной системе, эндокринной и др.

Нам представляются актуальными исследования психологического здоровья учителя, так как уже доказано, что более 80% соматических заболеваний являются следствием нарушения психоэмоционального состояния [3].

Психологическое здоровье можно определить как основной аспект здоровья, являющийся первопричиной здоровья человека, который включает в себя осознание собственных потребностей, умение ставить цели и находить пути и средства их решения, жить в гармонии с самим собой и окружающим миром (людьми и природой) и субъективное ощущение психологического комфорта.

Высокие требования, предъявляемые к учителю как к специалисту, характер работы, связанный с постановкой в условия соответствия определенному эталону в поведении, общении, компетентности, обуславливают высокую степень ответственности учителя, создают постоянное напряжение, которое сказывается на здоровье учителя и выражается физическим утомлением, разочарованиями, истощением и износом [7].

В Новосибирске существуют школы, в которых организованы специальные мероприятия по сохранению и укреплению здоровья педагогов. Это, например, гимназии № 11 и 14г, в которых организованы группы здоровья для учителей, есть соляные пещеры, бассейн, физиопроцедуры, фитнес и другие физкультурно-оздоровительные мероприятия, направленные на укрепление здоровья учителей. Но о том, каковы результаты подобной оздо-

ровительной деятельности, сказать пока трудно. Это происходит вследствие того, что в большинстве школ отсутствует система укрепления здоровья учителя, а тем более мониторинг здоровья педагогов. Если говорить о здоровье учителя, необходимо понимать, что забота образовательного учреждения в первую очередь должна быть направлена на профилактику. И наряду с укреплением физического здоровья необходимо помнить о психологическом здоровье, особенно сейчас, в сложный переходный для школы период внедрения подушевого финансирования, различных инновационных технологий оплаты труда учителя. Распределение надтарифной части фонда оплаты труда по большому количеству критериев оценки деятельности учителя напрягает не только учителя, но и директора школы, создавая конфликтные ситуации в коллективе. К сожалению, новая образовательная политика не способствует сплочению педагогического коллектива. Разделение коллектива по степени значимости предмета, по наличию навыков собрать богатый портфолио, красиво отчитаться не способствует совместной творческой деятельности на благо детей, созданию единой команды, работающей сообща. Среди критериев эффективной деятельности учителя, к сожалению, отсутствует способность эффективного взаимодействия, работы в коллективе (команде). В связи с этим можно прогнозировать дальнейшее ухудшение здоровья учителя. Грамотная психологическая поддержка учителя в образовательном процессе приобретает особую значимость, поскольку мы считаем, что от самочувствия учителя зависит здоровье ученика.

Здоровье педагога – это не только его личное здоровье, здоровый учитель становится для своих учеников еще и учителем здорового образа жизни. Умение управлять собственным здоровьем и настроением для учителя очень важно, поскольку здоровье школьника зависит не столько от соблюдения санитарно-гигиенических норм и снижения учебной нагрузки, сколько от эффективности организации образовательного процесса, от характера взаимоотношений на уроке. Это то, что мы называем дидактогенными факторами здоровья. О дидактогенных факторах здоровья заявляют М.М. Безруких и В.Я. Синенко [2, 5], среди школьных факторов риска выделяя стрессовую педагогическую тактику.

Измерение психоэмоционального состояния педагогов, проходящих обучение на кафедре охраны здоровья и ОБЖ Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (НИПКиПРО), проводилось с целью выявления основных факторов, влияющих на психологическое здоровье педагогов.

База исследования – две группы педагогов (52 человека, учителя всех специальностей), проходящие курсовую подготовку в НИПКиПРО в январе – феврале 2008 г. по теме «Здоровьесберегающие технологии в образовании».

Методы исследования экспериментально-эмпирического уровня – наблюдение, создание выявляющих ситуаций, тестирование, опрос и анкетирование.

Исследование проводилось по следующим критериям:

- уровень выраженности кризисогенных факторов и факторов преодоления профессиональных кризисов учителя (О.М. Чоросова);
- характер и глубина реагирования на стрессовую ситуацию (синдром эмоционального выгорания (К. Маслач, С. Джексон).

Исследование кризисогенных факторов и факторов преодоления профессиональных кризисов учителей проводилось по методике О.М. Чоросовой [8], оно позволило выявить особенности развития факторов риска и факторов защиты учителя от профессионального кризиса.

Исследование показало, что для учителя, находящегося в кризисном состоянии, характерны следующие факторы:

- отсутствие профессиональной перспективы;
- негативное влияние внешних обстоятельств;
- потеря смысла в профессиональной деятельности;
- отчуждение от коллектива.

В результате анкетирования среди факторов риска было выявлено высокое значение фактора негативного влияния внешних обстоятельств (среднее значение 3,2), на это указало 75% учителей. Учителя указывают на различные профессионально-личностные проблемы, которые не в силах разрешить, так как «от них ничего не зависит».

При исследовании факторов преодоления профессиональных кризисов учителя указали на следующее: ориентация на новое, интенция на развитие, обретение самоконтроля, обретение целей, открытость миру.

Наиболее выражен фактор ориентации на новое, интенции на развитие (среднее значение 6,1), на него указали 72% учителей; остальные факторы преодоления профессиональных кризисов имеют меньшие показатели.

Высокие показатели факторов преодоления профессиональных кризисов говорят о том, что учитель способен эффективно преодолевать профессиональные кризисы, справляться со стрессовыми ситуациями, открыт людям, миру, его тревожат не только свои проблемы, но и проблемы других людей, которые он стремится решать. Поэтому учитель постоянно работает над собой, интересуется новой информацией. Все это позволяет лучше осознавать себя, вырабатывать четкие цели, принимать решения и следовать им. Такой человек обретает самоконтроль, преодолевает внешние обстоятельства и эффективно реализует себя в жизни.

Проведенное нами исследование показало, что многие учителя не в состоянии брать на себя ответственность за свою судьбу, за реализацию своих планов в современных условиях модернизации образования, хотя существует внутренний ресурс, выраженный в ориентации на профессионально-личностное развитие.

Уровень психоэмоционального здоровья учителей также исследовался по показателям синдрома эмоционального выгорания (К. Маслач, С. Джексон), который включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм), редукцию профессиональных достижений.

Под *эмоциональным истощением* понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой, нервно-психическое утомление, перенапряжение, угасание собственных эмоциональных ресурсов, потеря активности и энтузиазма в деятельности. 37% обследованных нами учителей показали высокое значение уровня эмоционального истощения (более 25).

Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности, в педагогической сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к детям и безразличное к коллегам. Анализ показал невысокий уровень деперсонализации (среднее значение 8,7), что позволяет предположить сохранение гуманного и заботливого отношения к детям, несмотря на высокий уровень эмоционального истощения.

Редукция профессиональных достижений предполагает возникновение у педагогов чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней. В группе обследованных педагогов выявлен высокий уровень редукции профессиональных достижений (у 31,5% учителей выраженность фактора выше нормы), что можно объяснить возросшим уровнем требований к профессиональной компетентности педагога в связи с реформированием системы образования и недостаточным уровнем психолого-педагогической поддержки учителя в образовательном учреждении. Учителя говорят о том, что в школе их «чаще ругают, чем хвалят».

Таким образом, убедившись в том, что здоровье учителя категория не столько медицинская, сколько психологическая, мы возьмем на себя смелость утверждать, что задача сохранения и укрепления здоровья учителя, создания здоровьесберегающих и здоровьесформирующих условий в образовательных учреждениях актуальна и требует решения.

Общее стратегическое направление по профилактике эмоционального выгорания учителя и укреплению факторов преодоления профессиональных кризисов мы связываем с организацией здоровьесберегающего психолого-педагогического сопровождения педагогов в образовательном учреждении и здоровьесформирующего

содержания образования. В свою очередь, здоровьесберегающие компетенции учителя включают в себя освоение теории и практики психосоматической саморегуляции. Учителю привычно находиться в состоянии хронического стресса, поэтому большинство учителей относятся к стресс-коронарному типу людей с наивысшим риском возникновения сердечно-сосудистых заболеваний. Разнообразные приемы психосоматической саморегуляции известны из научно-популярной литературы [2, 4, 7] и собственного опыта учителя. Психоэмоциональное здоровье учителя зависит не столько от знаний, умений, навыков здорового образа жизни, сколько от собственной жизненной позиции, философского осмысления, личного отношения и настроения. Приведем несколько рекомендаций для людей стресс-коронарного типа [7]:

– *Отношение к юмору*. Старайтесь больше шутить, смеяться, особенно над собой, приостановиться, оглянуться, увидеть забавную сторону той или иной ситуации.

– *Расширение горизонтов*. Жизненно важно увеличить время, которое посвящается не работе, а другим интересам.

– *Лучшее понимание других людей*. Важно осознать, что окружающие отличаются по темпераменту, способам восприятия мира, ценностям, устремлениям и т.д., научиться признавать право окружающих быть другими.

– *Более активная передача полномочий*. Невозможно все сделать самостоятельно, надо передавать полномочия, больше доверять другим людям.

– *Быть, чувствовать, радоваться*. Важно осознать необходимость просто быть, чувствовать, испытывать наслаждение вместо того, чтобы всегда что-то делать, стремиться к обладанию, приобретению.

Учитель, который стремится к самопознанию, саморегуляции и самореализации, уже не сможет «отбывать» урок или функционировать на уроке. Он будет «проживать» каждый урок, создавая необходимый психологический комфорт и ситуацию успеха для учеников и самого себя, получая при этом профессиональную удовлетворенность. Преподавание в данном случае будет носить уже не характер трансляции информации, а характер стимуляции и активизации познавательной деятельности учащихся.

Сохранение и укрепление психоэмоционального здоровья учителя, формирование и развитие здоровьесберегающих компетенций – стратегическая, приоритетная проблема современной системы образования, решать которую возможно в тесном сотрудничестве и творческом поиске с педагогами.

Литература

1. Абаскалова Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа – вуз». Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. 316 с.
2. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. 240 с.
3. Казначеев В.П., Поляков Я.В., Акулов А.И., Мингазов И.Ф. Проблемы «Сфинкса XXI века»: Выживание населения России. Новосибирск: Наука, 2000. 232 с.

4. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Под общ. ред. Л.М. Митиной. М.: Академия, 2005. 368 с.
5. Синенко В.Я. Сохранение здоровья учащихся школ как многофакторная проблема // Сибирский учитель. 2005. № 4. С. 7–11.
6. Синягина Н.Ю., Кузнецова И.В. Как сохранить и укрепить свое здоровье: психологические установки и упражнения. М.: Новый учебник, 2003. 145 с.
7. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М.: АРКТИ, 2005. 320 с.
8. Чоросова О.М., Герасимова Р.Е. Анкета выявления кризисогенных факторов и факторов преодоления профессиональных кризисов // Практика административной работы в школе. М.: Сентябрь, 2006. № 4. С. 55–57.

PSYCHOLOGICAL TEACHER HEALTH IN MODERNITY EDUCATIONAL CONDITIONS

Gheryanskaya N.O. (Novosibirsk)

Summary. The researching of psychological health of Novosibirsk teachers has shown the high-stress level results in stress situations. The main risk factors are the influence of the negative external situations and the lack of life perspectives. According to these results the strategic object of stress preventive is holding the large-scale organizational works to save and increase the health strength of teachers and their education to form their health-lifestyle competency.

Key words: psycho-emotional teacher's health, risk of crisis factors, etiology and level of reactions in stress situations, somatic response as a state of stress, self-governance of the psychosomatic teacher's health, conditions for health improving, psychological and pedagogical supporting of teachers in schools.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.А. Фатеев (Барнаул)

Аннотация. Рассматриваются аспекты формирования «готовности» будущего учителя к реализации идей личностно-ориентированного подхода как приоритетной установки современной парадигмы образования в практике профессиональной деятельности. «Готовность» представлена как системная категория в структуре профессиональной подготовки будущего учителя и как интегративный компонент и результат обучения студентов в университете.

Ключевые слова: гуманизация, личностно-ориентированный подход, современная парадигма обучения, система «школа – вуз», «готовность».

В процессе реализации основных компонентов модели профессионально-педагогической подготовки будущего педагога по физической культуре, базирующейся на идеях личностно-ориентированного подхода, оптимальным условием ее функционирования является взаимосвязь теории и практики, специфических основ и содержания специальной подготовки для достижения педагогического мастерства. В связи с этим выявление и реализация теоретических наработок в практике профессиональной подготовки учителя физической культуры, опирающихся на оптимально сбалансированные педагогические условия образовательного процесса и соответствующих критериям функционирования модели, являются основой формирования «готовности» будущих педагогов к ее реализации в практике предметной деятельности.

В контексте этого предположения В.А. Сластенин и М.Я. Виленский подчеркивают, что современный педагог поставлен перед необходимостью решения психолого-педагогических задач, а именно: аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих. В условиях функционирования традиционной парадигмы образования эти компоненты реализовать практически невозможно, и требуется переход от типовых педагогических теорий и технологий к креативным, творческим, личностно-ориентированным, преобразующим суперпозицию учителя и субординационную позицию ученика в личностно-равноправные позиции [9. С. 43].

Современные теории должны обладать методологичностью, системностью, непротиворечивостью, преемственностью, аргументированностью, гибкостью. Практика же, как правило, отличается определенными мотивациями, постановкой целей, составлением планов, осуществлением задуманного, пониманием ситуации, предвидением будущих событий, наличием определенного времени и определенного пространства [8. С. 27].

Молодые специалисты, выпускники вузов, страдают от синдрома, получившего название «шок от практики», который носит глубоко индивидуальный характер и переживается с различной интенсивностью, характеризуясь

тем, что теории, преподаваемые в институтах и университетах, часто не имеют никакого отношения к последующей деятельности будущих учителей на практике. Практика каждого учителя не статична, она многообразна и подвержена динамическим изменениям, в связи с чем теория не в состоянии удовлетворить изменчивые потребности каждого педагога, исследуя лишь отдельные фрагменты практической деятельности. Суть теории как науки о действии состоит в том, что она предлагает будущему педагогу информацию о возможных вариантах действий, однако в какой степени будут решаться проблемы на практике, зависит от реальных условий и ситуаций, в которых будущий педагог может оказаться. Расширить представление о предмете познания для оптимальной реализации теории на практике и критически осмыслить реальность происходящего можно лишь в условиях протекания самостоятельной деятельности, где теория выступает как логическое обобщение опыта общественной практики, отражая объективные закономерности развития природы и общества.

Вместе с тем до настоящего времени наблюдается разрыв между процессами умственного развития и развития личности, между познавательными процессами и развитием аффективно-потребностной сферы личности, рассматриваемыми как независимые, взаимно не пересекающиеся линии. В педагогической теории и практике, по мнению Д.Б. Эльконина [10], этот процесс находит выражение в отрыве воспитания от обучения и обучения от воспитания. Психологическая теория и практика тесно взаимосвязаны, испытывают взаимовлияние, однако современный этап развития практики свидетельствует не только об отрыве воспитания от обучения, но и о деформации всего педагогического процесса при доминировании образовательных ценностей.

В последние годы особое значение в психолого-педагогической науке приобрела проблема личности, решение которой может способствовать обновлению педагогической практики с акцентом на ценность личности в обучении и воспитании.

На практике же принцип целостности личности не выдерживается, хотя и декларируется во многих психолого-педагогических трудах современных ученых, по-

скольку личность не выступает как тотальность, что свидетельствует о необходимости переориентации всего образовательного процесса в направлении личностной ориентации к проблемам обучения, воспитания и развития, где развитие выступает как обретение нравственно-осмысленной внутренней свободы, формирование творческих способностей личности, раскрытие ее потенциальных возможностей, где личность утверждается как приоритетная ценность образовательно-воспитательного процесса.

В личностно-ориентированном подходе изменяется позиция педагога и ученика, центральной фигурой становится последний, а учитель выступает в роли консультанта, помощника, координатора при совместном проживании и переживании возрастного периода воспитанников в атмосфере взаимодоверия, взаимопонимания, взаимодействия как полноправных, автономных субъектов, «открытых» для обогащения личностного опыта и способных к творческой самореализации. В современной теории и практике обучения в высшей педагогической школе сформировался ряд противоречий, преодоление которых при реализации личностно-ориентированных технологических процессов позволит повысить эффективность профессиональной подготовки будущих педагогов.

К основным наиболее существенным можно отнести противоречия:

- между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности и реальным содержанием осваиваемых процессов профессиональной подготовки;
- между целостностью содержания процесса профессиональной деятельности и овладением ею студентами через многообразие предметных областей;
- между профессиональной деятельностью как целостным процессом и ее представленностью в обучении схематизмом действий и стандартизацией учебных ситуаций, не развивающих творческого потенциала студентов;
- между коллективным характером труда в межличностном коммуникативном взаимодействии и индивидуальной формой их представленности и присвоении студентами на практике;
- между зависимой позицией студентов в обучении и важностью проявления субъектно-творческой позиции личности в предметной и социальной роли учителя;
- между ориентацией содержания учебной деятельности на прошлый социальный опыт и стремлением будущих специалистов соответствовать требованиям современной парадигмы и готовности к реализации проблем обучения в новых социальных условиях и нестандартных ситуациях.

Теория и практика подготовки специалистов в области физической культуры и спорта в высшей школе свидетельствуют о необходимости комплексного применения закономерностей сбалансированного двигательного, морфофункционального, психического, интеллектуального и личностного развития для эффективного про-

грессирования результативности студентов в процессе образования, обучения, воспитания и развития.

При этом важными условиями приобщения к ценностям физической культуры и стойкой ориентации на профессию учителя являются:

- интеграция предметных циклов и включение современных инновационных технологий образования и обучения, адекватно ориентированных на будущую профессиональную деятельность;
- последовательная реализация индивидуально-образовательной стратегии и тактики подготовки студентов при актуализации их личностных функций и потенциальных возможностей и способностей;
- систематическая диагностика и прогнозирование развития разных сторон подготовленности студентов для минимизации педагогических ошибок;
- целенаправленное формирование «готовности» будущих педагогов к реализации личностно-ориентированного подхода как фактора совершенствования профессионального мастерства и условия системного обновления творческо-поисковой активности в выборе содержания подготовки специалистов новой формации.

Профессионально-педагогическая деятельность современного учителя отличается полифункциональностью и многоаспектностью и рассматривается как метадеятельность (деятельность по организации другой деятельности – учебной деятельности учащихся [5]).

Оценка же успешности деятельности учителя определяется на основе достижения самостоятельно или в сотрудничестве с педагогом планируемой учениками цели, преобразующей по форме, направленной на изменение содержания учебно-воспитательного процесса в школе и личности учителя в ней; коммуникативной по содержанию, включающей непосредственное и опосредованное общение; ценностно-ориентационной по структуре, направленной на созидание самих учеников (интериоризация).

«Готовность» рассматривается как разновидность общей готовности человека к деятельности в целом и делится на группу субъективных факторов (желание учиться и заниматься данным видом деятельности) и объективных (уровень развития познавательных и сенсомоторных способностей, сформированность соответствующих знаний, умений и навыков) [2. С. 18–26]. Наряду с факторами выделяют «признаки готовности», которые позволяют судить о мере этой готовности: продуктивности и удовлетворенности, которые характеризуют быстроту включения человека в деятельность [1. С. 27–32]; легкость адаптации к новым условиям [4]; актуализацию выбора будущей профессии [3. С. 105–106].

При этом «готовность» к педагогической деятельности представлена как интегральная модель, как особое состояние личности учителя, проявляющееся во взаимодействии мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-практического, эмоционально-волевого и рефлексивного компонентов.

«Мотивационная готовность» к педагогической деятельности является сложным личностным образованием и выступает как система побуждений, идеалов, ценностных ориентаций, потребностей, интересов, присущих данной личности. Ее основу составляют ценности педагогической деятельности, которые позволяют учителю удовлетворять свои потребности и служат ориентиром в его социальной и профессиональной активности, направленной на решение поставленных перед ним обществом педагогических задач.

«Когнитивный компонент готовности» к педагогической деятельности связан с процессом познания и рассматривается как процесс, результат и уровень сформированности общепедагогических и специальных знаний при их соответствующей системности и направленности в целостной педагогической деятельности, при критическом переосмыслении собственных способностей.

«Эмоционально-волевой компонент готовности» педагога рассматривается как проявление эмпатического сопереживания к своим воспитанникам, любовь к профессии учителя, наличие чувства долга и ответственности за конечный результат. В педагогическом процессе это умение управлять собой в конкретных ситуациях, направлять свои профессиональные усилия на выполнение задач всестороннего развития личности, способность преодолевать свои сомнения, умение мобилизовать свою волю.

«Рефлексивный компонент готовности» рассматривается как процесс самопознания внутренних психических актов и состояний, как процесс обращения на самого себя, выяснение отношения и понимание себя другими людьми.

«Операционно-практический (процессуальный) компонент готовности» к педагогической деятельности включает в себя умение учителя обоснованно определять и рационально применять способы наиболее эффективного достижения поставленных целей. Как субъект педагогической деятельности учитель должен уметь управлять развитием, обучением и воспитанием формирующейся личности воспитанника, своевременно и результативно проводить коррекцию педагогических воздействий.

«Готовность к оценочной деятельности» заключается в стимулировании учебной деятельности воспитанников, ее корректировке и демонстрации образцов и эталонов оценки (самооценка, взаимооценка), выборе лучших вариантов, коллективном обсуждении при определении общих критериев и исполнении разных ролевых обязанностей в процессе взаимодействия и диалогового общения.

Физкультурное образование будущего педагога включает теоретическую подготовку, методическую грамотность, двигательный опыт, «физическую готовность».

«Теоретическая готовность» определяется объемом знаний из различных блоков учебного плана, где крите-

рием результативности выступает сформированность учебно-педагогического мышления студентов с преобразованием «знаниевого» компонента в элемент профессионального осознания своего выбора.

«Методическая готовность» к построению процесса обучения предполагает овладение совокупностью системных знаний и методических навыков осуществления обучающих действий, результатом которых является понимание студентами смысла деятельности и выбор адекватных средств, методов и способов самообучения.

«Двигательная готовность» представлена как способность постоянно обогащать свой личностный опыт при овладении базовыми средствами двигательной деятельности и основами избранной спортивной специализации в процессе повышения адаптационных, функциональных возможностей и развития физических качеств.

«Физическая готовность» основывается на соответствии состояния здоровья и физического развития студентов требованиям профессиональной деятельности, являясь фактором осознанного выбора будущей профессии.

В сфере физической культуры «образовательный компонент готовности» к будущей деятельности с позиции гуманизации современного этапа образования базируется на наличии ряда противоречий:

- между увеличением кадрового состава физкультурных работников и низким уровнем их образования и возможности профессионального роста;

- между потребностью отрасли «физическая культура и спорт» в педагогах-профессионалах и разноразмерной социальной и профессиональной готовностью выпускников к преобразующей, исследовательской и творческой деятельности;

- между содержанием физкультурного образования и условиями организации учебного труда будущих специалистов.

Для устранения этих противоречий необходимо решить проблему интеграции физкультурного образования, науки и практики в общую культуру будущих специалистов при повышении их компетентности и ориентированности на социально-профессиональные ценности образования и мотивационное обеспечение процессов самовоспитания и самообразования. В процессе обучения педагог оказывает помощь студентам не только в овладении ими физическими упражнениями, но и в познании самих себя, своих достоинств и недостатков, постоянно стимулируя их развитие и саморазвитие в творческо-поисковой деятельности.

Специфика работы физкультурных вузов заключается в том, что важнейшим компонентом содержания профессиональной подготовки педагогов по физической культуре является интенсивная двигательная деятельность, где процесс обучения идет через многообразие использования физических упражнений, резервы которых «необходимо искать в вузовской системе», при внедрении новых педагогических технологий [6. С. 125].

Низкий уровень «двигательной готовности» абитуриентов, поступающих на факультет физической культуры, и отсутствие у них стойкой ориентации на профессию учителя говорят о необходимости перестройки системы взаимодействия «школа – вуз» в условиях перехода на гуманно-личностную парадигму образования, обучения и воспитания.

При этом низкий физический потенциал поступающих на факультет абитуриентов в проявлении силовых способностей наблюдается у 51,3%, в степени развития гибкости – у 56,7%, в развитии координационных способностей – у 31,7%. В условиях реализации в учебно-воспитательном процессе личностно-ориентированной направленности происходит ценностно-мотивационная переориентация студентов, формируется критичность в отношениях, оптимизируется степень самооценки себя как субъекта, индивидуальности и личности, способных к самореализации, самопрограммированию, самосовершенствованию. Подобная направленность позволяет за годичный период повысить темпы прироста силовых способностей на 30,8%, координационных – на 56,2%, гибкости – на 28,6%, чего нельзя достичь при знаниево-стандартизированном подходе, где эти показатели не превышают 20% отметки годового прироста. Потребность успеха удовлетворяется процессом доведения работы до успешного завершения, что требует от субъектов познания личной ответственности за поиск и решение проблемы, для чего следует делегировать студентам полномочия для проявления творческой активности, свободы выбора при постоянном инициировании и стимулировании их деятельности и действий путем позитивной педагогической помощи и поддержки, подкрепления чувства уверенности в собственных силах при реализации индивидуальных программ саморазвития и реальности их осуществления самими студентами.

В последние годы педагогические коллективы страны активно осваивают теоретические основы и технологию реализации идей личностно-ориентированного подхода в предметной деятельности и образовательном пространстве всего образовательного учреждения, считая его самой современной методологической ориентацией в педагогической деятельности. Вместе с тем до настоящего времени еще существует немало «белых пятен» в изучении возможностей и условий его применения в педагогической практике. При этом отмечается определенная «технократизация» личностно-ориентированного подхода, приобретающего роль жесткого алгоритма, снижающего его гуманистический эффект и занижающего роль и место в образовательном процессе учителя и ученика.

В процессе его реализации необходима ориентация на личность, которая является целью и субъектом воспитания, образования, обучения и развития, и «профессиональная готовность» учителей к реализации этой идеи на практике предполагает овладение ими метода-

ми диагностики личностных свойств и функций обучаемых, учета их личностного, психического, функционального, физического потенциала с ориентацией на «стартовые позиции» каждого.

Данный подход ставит в центр образовательной системы самоактуализирующуюся личность человека, обеспечение комфортных, бесконфликтных, безопасных условий развития и реализации его природных задатков, приоритетности субъект-субъектного общения, что требует приложения усилий всего педагогического коллектива образовательного учреждения для создания оптимально-сбалансированных условий развивающей среды обучения на всех этапах и ступенях непрерывного педагогического процесса.

При этом самоактуализация личности будущего педагога и его саморазвитие могут быть осуществлены, по К.Р. Роджерсу [7], при определенных условиях, когда выборы поведения «ясно воспринимаются и адекватно символизируются», т.е. переживаются сознательно. К ним автор относит следующие условия: правдивость отношений с человеком, откровенность, искренность; безусловное принятие человека (уважение, теплота, вера, одобрение, принятие не только других, но и себя); эмпатическое понимание (проникновение в чувства, мысли, внутренний мир человека, умение видеть проблему с его позиции, встать на его место).

При этом важными представляются личная мотивация преподавателя и мотивационное обеспечение деятельности студентов, выступающих в качестве предпосылки и критерия профессионального самоутверждения и становления как личности.

Проведенные нами исследования показали, что 28,6% студентов считают причиной отчуждения от учебного предмета отсутствие у педагогов ценностных личностных качеств; репродуктивность преподавания (14,3%); минимум включения элементов новизны, эмоциональности, творчества при отсутствии учета личностных и индивидуальных особенностей и способностей студентов (61,5%). Это свидетельствует о необходимости кардинальной переориентации мышления и действий самих педагогов, критического самоанализа стилевых особенностей взаимодействия со студентами в плане соответствия их позиции современному этапу демократизации отношений в высшей школе. Современный педагог должен осознавать, что развитие личности студентов как субъектов собственного жизнеустройства возможно лишь через изменение самого воспитателя, его самоотрицание и неудовлетворенность собой как условий достижения профессионального мастерства.

Таким образом, «готовность» будущего учителя физической культуры к профессионально-педагогической деятельности в условиях реализации на практике личностно-ориентированного подхода должна базироваться на создании комфортных условий взаимодействия субъектов сотрудничества; создании ситуаций самопрог-

нозирования, свободы выбора, успеха, диалога, рефлексии; создании образовательно-развивающей среды самопроявления личности и раскрытия творческих способностей при критическом обогащении субъектного опыта, выработке личностного смысла учения, развития индивидуального стиля деятельности и неповторимой манеры поведения и отношений.

«Профессиональная готовность» учителя к личностно-ориентированному обучению характеризуется самообоснованием своих действий и самореализацией на основе стойкой ориентации и профессиональной мотивации; непрерывным поиском альтернатив существующей практики образования и воспитания; способностью к целеполаганию и целереализации как основе авторской модели; совместным со студентами осмыслением элементов содержания образования и внесением авторских поправок; рефлексией личностного опыта, поведения и отношений; ответственностью за принимаемые решения и предоставляемую свободу выбора; принятием или

отвержением форм деятельности и общения с позиции своего идеала; ориентацией на самоизменение в процессе педагогической деятельности.

При подготовке будущего учителя к реализации на практике идей личностно-ориентированного подхода необходимо учитывать условия утверждения гуманистических принципов, преодоление «стандартов сознания», поведения, мышления при акцентировании на самостоятельность, актуализацию личностного опыта и сил саморазвития каждого субъекта сотрудничества и сотворчества в целостном педагогическом процессе. Учет многообразия позитивных установок, условий и ситуаций, направленных на актуализацию личностного компонента и жизненных смыслов студентов при систематическом обогащении опытом в творческой, образовательной среде способствует формированию готовности современного педагога к реализации идей и ценностей гуманно-личностной парадигмы на практике.

Литература

1. Виленский М.Я. Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза // Физическая культура: Воспитание, образование, тренировка. 1996. № 1. С. 27–32.
2. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 18–26.
3. Гречко А.С., Келлер А.С., Щепина Н.А. Некоторые пути формирования профессиональных качеств учителя физической культуры на занятиях гимнастикой // Вопросы дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки учителя физической культуры: Сб. науч. трудов. Уральск, 1990. С. 105–106.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие. М.: Академия, 2001. 192 с.
5. Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. М.: Педагогика, 1975. 440 с.
6. Polanyi M. The Foundations of freedom in Science // Physical Science and Human Values. N.Y., 1969. P. 125.
7. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию // Становление человека: Пер. с англ. М., 1994. 480 с.
8. Рыбина Н.А. Личностно-ориентированный подход в развитии профессионального интереса студентов педвуза // Актуальные вопросы личностно-ориентированного образования. Шадринск, 2003. С. 69–71.
9. Сластенин В.А., Виленский М.Я. Реформа школы и готовность учителя к профессиональной деятельности: вопросы методологии и теории // Теория и практика физической культуры. 1985. № 6. С. 43.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1989. 127 с.

THE FORMATION OF A FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHER'S PREPAREDNESS TO THE REALIZATION OF IDEAS IN THE INDIVIDUALLY-ORIENTED APPROACH IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY
Fateev V.A. (Barnaul)

Summary. In the article considers in detail the priority directions of a modern paradigm of education. The conditions of the formation of modern speciality «preparedness» to realize them in his own practical activity are also given detailed consideration. At that «preparedness» it self is regarded as a pedagogical category clemending a definite system of its formation taking into consideration the periods and the comprising components, integrity its representation as the result of teaching the students at the university.

Key words: humanization, individual-oriented approach, a modern paradigm of education, «preparedness», system «school – university».

САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ ПЕДАГОГА

О.Л. Осадчук (Омск)

Аннотация. Дается определение профессиональной надежности педагога, рассматриваются ее нормы и компоненты. Определены критерии оценки профессиональной надежности педагога через системную организацию саморегуляции.

Ключевые слова: профессиональная надежность педагога, нормы профессиональной надежности педагога, компоненты профессиональной надежности педагога, механизмы профессиональной надежности педагога, саморегуляция, уровни и механизмы саморегуляции, уровни профессиональной надежности педагога.

Насущные задачи обеспечения качества педагогического труда в изменяющихся социальных условиях обостряют проблему эффективного противостояния субъекта педагогической деятельности многочисленным трудностям развития его способности безотказно, своевременно и безошибочно осуществлять необходимые профессиональные функции, т.е. проблему профессиональной надежности педагога.

Понятие «надежность» непосредственно связано с понятием «норма». В процессе функционирования любого объекта можно выделить две составляющие – нормативную и реализационную. Нормативная компонента выражает долженствование, а реализационная – существование объекта. Надежность объекта есть то его качество, которое обеспечивает соответствие реального функционирования нормативному, или соответствие между существованием и долженствованием. Таким образом, надежность есть качественная определенность, обеспечивающая соответствие процесса функционирования системы ее собственной норме. Под профессиональной надежностью педагога нами понимается интегративное профессиональное качество, характеризующее способность педагога сохранять нормативно заданные параметры педагогического труда независимо от обстоятельств.

Труд педагога является нормативно-одобренным обществом способом деятельности. Анализ литературы, посвященной вопросу нормированности педагогического труда, свидетельствует, что профессиональная активность педагогов регламентируется различными группами норм: правовыми, эргономическими, медицинскими, нравственными, праксеологическими.

Правовые нормы педагогического труда заданы документами, регулирующими отношения в сфере труда, регламентирующими содержание, условия и формы развития сферы образования в государстве, непосредственно очерчивающими сферу служебной компетенции педагогических работников. К эргономическим нормам педагогического труда относятся санитарно-гигиенические и эстетические требования к организации образовательного процесса в учреждениях образования. Медицинскими нормами можно считать нормы здоровья педагогов (отсутствие болезней), нравственными – нормы педагогической морали и этики. К праксеологическим нормам педагогического труда относятся педагогические парадигмы, закономерности, законы, принципы,

подходы, цели, стандарты, программы, проекты, планы, методы, методики, технологии, алгоритмы. Поскольку профессиональная надежность – показатель, характеризующий специалиста с нормативной стороны его профессиональной деятельности, можно предположить, что нормативно-заданные параметры педагогического труда выступают нормами профессиональной надежности педагога. Следовательно, педагога можно считать профессионально надежным в случае соответствия реальных (фактических) параметров его педагогического труда нормативным.

Мы полагаем, что профессиональная надежность педагога может быть представлена тремя компонентами (видами) надежности. В личностной надежности проявляется отношение педагога к содержанию целей и результатам профессиональной деятельности, индивидуальное своеобразие особенностей их достижения. Деятельностная надежность характеризует конечный результат педагогической деятельности и определяется особенностями ее содержания, а также профессиональными характеристиками педагога: его подготовленностью, профессиональным опытом, пластичностью, устойчивостью специальных знаний, умений и навыков. Функциональная надежность отражает функциональное состояние организма (состояние здоровья, наличие утомления, нервно-психического напряжения, «трудных» психических состояний и т.п.), объем энергетических ресурсов, необходимых для эффективного выполнения трудовой деятельности.

Исследование механизмов профессиональной надежности педагога является центральным моментом в общей проблематике ее изучения, поскольку оно теснейшим образом связано с установлением закономерностей функционирования профессиональной надежности, а также разработкой научно-практических основ ее обеспечения. Механизмы профессиональной надежности педагога – совокупность процессов, на которых она основывается. Механизмы обеспечивают структурно-функциональную упорядоченность компонентов системы профессиональной надежности, их интеграцию и взаимодействие с окружающей средой.

Обобщая основные тенденции в изучении механизмов надежности человека, следует указать на возможность рассмотрения их как субъекта труда с различных позиций [5, 8, 10, 17]:

– с позиции уровневой организации человека целесообразно выделить три типа механизмов надежности: биологических (представляющих уровень функционирования человека как индивида), психологических (обеспечивающих уровень функционирования человека как субъекта деятельности) и социальных (посредством которых человек проявляет себя как личность, реализующая объективные общественные отношения, общественно-исторический процесс);

– с позиции проявления очевидна возможность выделения специфических, т.е. проявляющихся на отдельных уровнях, действующих лишь в специфических условиях, и универсальных – общих, свойственных всем уровням функционирования человека механизмов надежности;

– с позиции происхождения правомерна дифференциация механизмов надежности на врожденные, т.е. передающиеся по наследству, и приобретенные, сложившиеся в индивидуальной или общественной практике типы.

Саморегуляция, по нашему мнению, относится к числу универсальных, имеющих место на всех уровнях организации трудовой активности педагога механизмов надежности. Под саморегуляцией человека нами, вслед за О.А. Конопкиным, понимается «...системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей» [9. С. 8].

Анализ подходов к исследованию иерархического строения саморегуляции [1, 4, 7–9] дает возможность в самом общем виде выделить три ее уровня: индивидуальный, субъектный и личностный. Мы полагаем, что основной функцией индивидуального уровня саморегуляции является обеспечение энергетической мобилизации и адаптации (приспособления) организма к среде. Объектами данного уровня служат физиологические и психофизиологические процессы организма, индивидуальные свойства человека. Основная функция субъектного уровня саморегуляции состоит в регуляции психических уровней реагирования, обеспечивающих предметные преобразования человека. Этот уровень распространяется на деятельность, психические процессы и свойства субъекта, которые имеют индивидуальные особенности и непосредственно связаны с его физиологическими, психофизиологическими и социально-психологическими свойствами.

Основная функция личностного уровня саморегуляции заключается в регуляции социального поведения личности и отношений, обеспечивающих преобразование социальной среды и себя. Объекты саморегуляции данного уровня – социальное поведение, общение и личностные (социально-психологические) свойства человека. Каждый из выделенных уровней саморегуляции описывается собственной феноменологией, спектром решаемых задач, структурными компонентами и ведущими механизмами регуляторных действий.

Механизмами индивидуального уровня саморегуляции выступают нервные механизмы. Функциональные компоненты индивидуального уровня представлены афферентным синтезом, принятием решения и акцептором действия [3]. Субъектный уровень саморегуляции обеспечивают когнитивные, эмоциональные, волевые механизмы. Основными функциональными звеньями данного уровня саморегуляции выступают: принятая субъектом цель деятельности; субъективная модель ее значимых условий; программа исполнительских действий; субъектная система критериев успешности деятельности; контроль и оценка реальных наличных результатов; решение о коррекции системы саморегуляции [9]. Механизмами личностного уровня саморегуляции являются мотивационные, ценностно-смысловые, рефлексивные. Структурными компонентами личностной саморегуляции человека выступают ценности, цели, идеалы, образ «Я», притязания и самооценка [11].

Система саморегуляции педагога отражает состояние различных компонентов биологической, психической и поведенческой организации, каждый из которых включается в единую систему энергетического, информационного и предметно-действенного регулирования его целевого поведения. Являясь характеристикой индивидуальности педагога, профессиональная надежность отражает состояние его индивидуальной системы саморегуляции. Можно предположить, что разнообразно проявляющиеся нарушения профессиональной надежности педагога, связаны, в первую очередь, с несформированностью системы саморегуляции, с проблемами в функционировании ее отдельных подсистем.

Вопрос об оценке профессиональной надежности педагога занимает особое место в общей проблематике ее исследования. Необходимость разработки методов, которые позволяли бы осуществлять объективную оценку надежности работы педагога, настоятельно диктуется потребностями практики, связанными с прогнозированием профессиональной надежности и разработкой необходимых мероприятий по ее повышению.

Несмотря на общепризнанное представление о том, что анализ профессиональной надежности человека следует проводить с позиций системного подхода, в настоящее время наиболее разработаны методы диагностики отдельных компонентов профессиональной надежности, преимущественно надежности деятельности. Имеет место дефицит работ, описывающих подходы к исследованию надежности личности субъекта профессионального труда. Как мы могли убедиться, описания методики оценки профессиональной надежности педагога в литературе отсутствуют. Несмотря на достаточно большое количество методов изучения профессиональной надежности оператора и спортсмена, открытым остается вопрос об их адекватном применении к другим профессиональным группам. Актуальным представляется сосредоточение усилий исследователей на интен-

сификации работ по определению «банка данных» методов, которые можно применять для оценки профессиональной надежности педагога.

По нашему глубокому убеждению, осуществление оценки профессиональной надежности педагога возможно на основе представлений о саморегуляции как универсальном механизме профессиональной надежности. Основой критериального определения профессиональной надежности педагога могут служить работы А.К. Астафьева [4], В.Г. Пушкина [14], в которых указывается, что организованность любой материальной системы является показателем степени ее надежности. Исследователями выделяется ряд факторов, обеспечивающих организованность живых систем. О.А. Конопкин рассматривает высоту организации живого с позиции целостности системы саморегуляции. По его мнению, о целостности системы саморегуляции свидетельствует сформированность, т.е. функциональная развитость всех ее основных компонентов: отсутствие любого звена функциональной структуры нарушает целостность, замкнутость информационного контура регуляции, т.е. «принцип кольца» в построении процесса. При этом все структурные компоненты, системно взаимодействующие в целостных регуляторных процессах, должны иметь высокий уровень сформированности [9]. Значит, по нашему мнению, критериями оценки профессиональной надежности педагога могут выступать целостность и взаимосвязь структурных компонентов саморегуляции.

Уровень профессиональной надежности – это количественно-качественная характеристика степени ее развития. Уровневые характеристики профессиональной надежности педагога описываются стилем саморегуляции, характеризующим целостность системы саморегуляции; коэффициентом корреляции, отражающим взаимосвязь регуляторных процессов, реализующих отдельные звенья системы саморегуляции.

Высокий уровень профессиональной надежности имеют педагоги с высокими показателями развитости и взаимосвязи всех звеньев системы саморегуляции (с гармоничным стилем саморегуляции и коэффициентом корреляции ее структурных компонентов в диапазоне от 1,0 до 0,7); средний уровень – со средними показателями развитости и взаимосвязи всех звеньев системы саморегуляции (с акцентуированным стилем саморегуляции и коэффициентом корреляции 0,7–0,4); низкий уровень – с низкими показателями развитости и взаимосвязи всех звеньев системы саморегуляции (с дисгармоничным стилем саморегуляции и коэффициентом корреляции 0,4–0,1).

С целью статистического подтверждения предположения о наличии взаимосвязи между профессиональной надежностью и саморегуляцией педагогов нами в 2006/07 уч. г. было проведено исследование, которое включало: 1) изучение представлений педагогов о собственной профессиональной надежности; 2) оценку сформированности системы саморегуляции педагогов;

3) определение связи системной организации саморегуляции с профессиональной надежностью. К исследованию было привлечено 60 слушателей факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Омского государственного педагогического университета, являющихся педагогами общеобразовательных и профессиональных учебных заведений г. Омска и Омской области.

Методом изучения представлений педагогов о собственной профессиональной надежности была выбрана самооценка. К оценке собственной профессиональной надежности респонденты отнеслись достаточно взвешенно: высоко оценили свою надежность лишь 47%, как среднюю – 52%. Никто не оценил собственную профессиональную надежность как низкую.

Оценка сформированности системы саморегуляции педагогов включала:

- а) сбор объективных показателей, описывающих основные звенья 3 подсистем саморегуляции – индивидуальной, субъектной и личностной;
- б) определение взаимосвязи структурных компонентов системы саморегуляции;
- в) характеристику целостности системы саморегуляции;
- г) определение меры различий в профилях системы саморегуляции педагогов.

Сбор объективных показателей, описывающих основные звенья подсистем саморегуляции, осуществлялся с помощью психологического тестирования. Индивидуальный уровень системы саморегуляции изучался по методике самооценки тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина [15]. Показатели основных звеньев субъектной подсистемы фиксировались с помощью методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» [12]. Регистрация показателей личностной подсистемы саморегуляции производилась по методике Ю.А. Миславского «Шкалы регуляторно-личностных отношений» [11].

Взаимосвязь структурных компонентов системы саморегуляции педагогов определялась с помощью метода корреляционного анализа. Для проверки предположения о наличии корреляционной связи структурных компонентов использовался критерий непараметрической статистики – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Были получены следующие эмпирические значения коэффициента ранговой корреляции структурных компонентов системы саморегуляции педагогов, высоко оценивающих собственную профессиональную надежность: r_S индивидуальной и субъектной подсистем саморегуляции +0,89; r_S субъектной и личностной подсистем саморегуляции +0,84; r_S индивидуальной и личностной подсистем саморегуляции +0,86. Сравнение эмпирических значений коэффициентов корреляции с критическими значениями показало, что взаимосвязь подсистем саморегуляции педагогов, высоко оценивающих собственную профессиональную надежность, статистически значи-

мо отличается от 0. По направлению корреляционные связи структурных компонентов системы саморегуляции педагогов данной группы являются положительными. Форма связи подсистем саморегуляции прямолинейная, т.е. с ростом значений одной переменной пропорционально возрастает значение другой. В группе педагогов, высоко оценивающих собственную профессиональную надежность, эмпирические значения коэффициентов корреляции больше 0,70. Это свидетельствует о высокой организации системы саморегуляции. Наиболее сильная связь наблюдается между индивидуальной и субъектной подсистемами, наименее сильная – между субъектной и личностной.

Эмпирические значения коэффициента ранговой корреляции структурных компонентов системы саморегуляции педагогов, средне оценивающих собственную профессиональную надежность, составили: r_S индивидуальной и субъектной подсистем саморегуляции +0,33; r_S субъектной и личностной подсистем саморегуляции +0,42; r_S индивидуальной и личностной подсистем саморегуляции +0,37. В данной группе эмпирические значения коэффициентов корреляции меньше критического значения, что свидетельствует о статистически незначимой, умеренной связи подсистем саморегуляции.

Характеристика целостности системы саморегуляции педагогов производилась на основе методического подхода, позволяющего выделить сильно и слабо развитые структурные компоненты. О целостности системы свидетельствовала сформированность, т.е. функциональная развитость всех ее основных компонентов.

Анализ полученного экспериментального материала показал, что у педагогов обеих групп отсутствует гармоничный стиль саморегуляции, или функциональная развитость всех звеньев системы саморегуляции, являющаяся свидетельством целостности системы. Акцентуированный стиль саморегуляции, представленный недостаточной развитостью отдельных звеньев системы саморегуляции, имеют 50% педагогов, высоко оценивающих собственную профессиональную надежность, и 34% педагогов, средне оценивающих собственную профессиональную надежность. Дисгармоничный стиль, характеризующийся низкими показателями отдельных звеньев системы саморегуляции, отмечается у 50% педагогов, высоко оценивающих собственную профессиональную надежность, и у 66% респондентов, оценивающих свою профессиональную надежность как среднюю.

Определение меры различий в профилях системы саморегуляции производилось путем статистического анализа распределения численностей в двух группах испытуемых с помощью вычисления χ^2 Пирсона. В со-

ответствии с произведенным расчетом $\chi^2=1,45$. Согласно таблице значимости критерия χ^2 для 1% уровня достоверности ($p<0,01$), полученная величина вполне достаточна, чтобы говорить о наличии статистических различий в профилях системы саморегуляции педагогов, высоко и средне оценивающих собственную профессиональную надежность.

Для определения связи между двумя переменными величинами – профессиональной надежностью и саморегуляцией педагогов – мы вычисляли коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Были получены следующие эмпирические значения этого коэффициента при обследовании педагогов, высоко оценивающих собственную профессиональную надежность: r_S индивидуальной подсистемы саморегуляции и профессиональной надежности +0,80; r_S субъектной подсистемы саморегуляции и профессиональной надежности +0,81; r_S личностной подсистемы саморегуляции и профессиональной надежности +0,86. Сравнение эмпирических значений коэффициентов с критическими значениями показало, что взаимосвязь двух переменных величин – профессиональной надежности и саморегуляции педагогов, высоко оценивающих собственную профессиональную надежность, – статистически значимо отличается от 0. Поскольку коэффициенты корреляции $r_S>0,70$, данные корреляционные связи признаются сильными.

В группе педагогов, оценивающих собственную профессиональную надежность как среднюю, эмпирические значения коэффициента ранговой корреляции подсистем саморегуляции и профессиональной надежности составили: r_S индивидуальной подсистемы саморегуляции и профессиональной надежности +0,32; r_S субъектной подсистемы саморегуляции и профессиональной надежности +0,42; r_S личностной подсистемы саморегуляции и профессиональной надежности +0,43. Поскольку значения коэффициентов меньше критических значений, данные корреляционные связи признаются умеренными, статистически незначимыми.

Статистическое подтверждение предположения о наличии взаимосвязи между профессиональной надежностью и системой саморегуляции педагогов является базой последующего проектирования, которое имеет своей целью выработку научно обоснованного представления о том, какой в перспективе может быть модель подготовки профессионально надежных педагогов. Мы предполагаем, что практическая реализация модели освоения студентами высшего учебного заведения регулятивной компетенции обеспечит развитие их способности учитывать сложнейшие переплетения взаимовлияющих факторов педагогического труда.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. М.: Наука, 1982. С.92–99.
2. Алексеев А.В. Себя преодолеть. М.: ФиС, 1978. 119 с.
3. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. М.: Наука, 1979. 453 с.

4. Астафьев А.К. Философские аспекты синтеза понятий в технике и биологии (на примере теории надежности). Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. 103 с.
5. Бодров В.А., Орлов В.Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. М.: Изд-во ИП РАН, 1998. 288 с.
6. Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием. Казань: Изд-во КГУ, 1981. 63 с.
7. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. М.: Политиздат, 1989. 319 с.
8. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 342 с.
9. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (Структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
10. Котик М.А. Саморегуляция и надежность человека-оператора. Таллин: Валгус, 1974. 167 с.
11. Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 71–75.
12. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 118–127.
13. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. 176 с.
14. Пушкин В.Г. Проблема надежности. М.: Наука, 1971. 189 с.
15. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: Методики и тесты. Самара: Бахрах, 1998. 672 с.

SELF-CONTROL AS THE UNIVERSAL MECHANISM OF PROFESSIONAL RELIABILITY OF THE TEACHER

Osadchuk O.L. (Omsk)

Summary. In clause is defined as professional reliability of the teacher, its norms and components are considered. The characteristic of self-control as universal mechanism of professional reliability of the teacher is given, in particular, is described levels and mechanisms of self-control. Criteria of an estimation of professional reliability of the teacher through the system organization of self-control are allocated. Statistical acknowledgement of the assumption on presence of interrelation between professional reliability and self-control of teachers is resulted.

Key words: professional reliability of the teacher, norms of professional reliability of the teacher, components of professional reliability of the teacher, mechanisms of professional reliability of the teacher, self-control, levels and mechanisms of self-control, levels of professional reliability of the teacher.

ИНФОРМАЦИЯ

МЕМОРАНДУМ ОБ УЧАСТИИ РОССИЙСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА В ГЕНЕРАЛЬНОЙ АССАМБЛЕЕ МЕЖДУНАРОДНОГО СОЮЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК (IUPsyS). БЕРЛИН, 2008

Официальные представители от Российского психологического общества:

Ю.П. Зинченко – президент РПО, Б.Б. Величковский – директор исполнительной дирекции РПО по международным связям.

Генеральная ассамблея (ГА) проходила 21–23 июля 2008 г. в Берлине в рамках XXIX Международного психологического конгресса. В ее работе приняли участие 72 делегата из 51 страны мира. Основной темой работы ГА являлось подтверждение принятого ранее (Афины, 2006) курса на реорганизацию работы исполнительных органов Международного союза психологических наук.

В ходе проведения ГА в состав Международного союза были приняты новые национальные психологические общества (Намибия и Таиланд), а также одно региональное объединение (ASEAN Regional Union of Psychological Societies), что подтверждает сложившуюся тенденцию на дальнейшее расширение Международного психологического союза. Национальные организации двух стран были переведены в разряд наблюдателей (без права голоса) за неуплату членских взносов. Российская делегация провела переговоры по реструктуризации долга по уплате членских взносов и полностью сохранила свой статус как страны с максимально возможным количеством голосов в Международном психологическом союзе.

ГА приняла отчеты президента, генерального секретаря и казначея Международного психологического союза, с удовлетворением констатируя улучшение финансирования, в первую очередь за счет новых издательских проектов. Были утверждены предложения исполнительного комитета Международного союза по реорганизации исполнительных органов Международного союза, в частности за счет упразднения в будущем должности генерального секретаря и создания должности исполнительного директора, на которую будет приглашен профессиональный менеджер высокого уровня. На ближайшие 4 года ГА подтвердила в должности генерального секретаря, секретаря и казначея Международного союза.

Активное обсуждение вызвали выборы будущего президента Международного психологического союза. В результате альтернативных выборов победил представитель Германии Райнер Зильберайзен. На пост вице-президента Международного психологического союза избран представитель Китая Кан Цанг, поддержанный Россией. Выборы 8 регулярных представителей исполнительного комитета привели к ожидаемому результату с доминирующим представительством стран – активных участников работы ГА в долговременной ретроспективе. Во вновь избранном исполнительном комитете не были представлены такие регионы, как Северная Африка и Ближний Восток, Латинская Америка и Восточная Европа. Две дополнительные кандидатуры в исполнительный комитет принимались, по решению ГА, только из этих регионов. В рамках дополнительных выборов китайской делегацией, поддержанной представителями Бельгии и ЮАР, был номинирован Б.Б. Величковский.

В ходе обсуждения вопроса о реорганизации работы Международного союза ГА также приняло предложенную исполнительным комитетом новую схему категоризации стран-участниц. Схема подверглась значительному упрощению, сегодня она включает 6-7 категорий вместо 14. С другой стороны, в новую схему входит значительное число показателей, которые свидетельствуют как об общем экономическом развитии страны-участницы, так и о степени развития психологии в этой стране. Решение о том, как именно результаты шкалирования стран будут влиять на принадлежность к категориям, количество голосующих представителей и величину членских взносов, было отложено.

ГА подавляющим большинством голосов окончательно приняла Универсальную декларацию этических принципов для психологов – фактически этического кодекса, разрабатываемого Международным союзом в течение последних 6 лет. Предполагается, что все создаваемые в будущем национальными психологическими организациями этические стандарты и кодексы должны ориентироваться на принципы, заложенные в Универсальной декларации. Был заслушан отчет представителя Международного психологического союза во Всемирной организации здравоохранения, посвященный участию Международного союза в создании новой, 11-й версии Международной классификации болезней (МКБ-11), раздел о психических расстройствах. Впервые за всю историю ВОЗ специалисты-психологи являются соавторами этого документа. В рамках последовавшего обсуждения прозвучал призыв представителей Международного союза в ВОЗ к национальным психологическим ассоциациям активнее участвовать в работе по созданию МКБ-11.

Работа ГА завершилась обсуждением вопроса о месте проведения Международного психологического конгресса в 2016 г. В настоящее время 5 стран подали соответствующую заявку, однако исполнительный комитет оценил степень готовности этих стран как недостаточно высокую и рекомендовал отложить решение до следующего заседания ГА, которое пройдет в 2010 г. в Мельбурне (Австралия) в рамках Международного конгресса по прикладной психологии.

В рамках работы ГА президентом РПО Ю.П. Зинченко и Б.Б. Величковским были проведены переговоры и подписаны документы:

- с президентом Международного союза, Б. Овермайером (США), и членами исполнительного комитета Международного союза. Возобновление Россией активной деятельности в рамках Международного союза вызвало единодушное одобрение и поддержку. Участники консультаций выразили уверенность, что Россия, как одна из стран-основательниц Международного союза, в ближайшем будущем должна получить представительство в его исполнительных органах;

- с избранным президентом IUPSyS Р. Зильберайзеном (Германия). Обсуждался вопрос о расширении участия России в международной активности IUPSyS;

- с президентом XXIX Международного психологического конгресса П. Фрэншем (Германия). Обсуждались вопросы взаимодействия РПО и Немецкого психологического общества, перспективы проведения Международного психологического конгресса в Москве, а также возможность проведения заседания исполнительного комитета IUPSyS в Москве в течение 3 ближайших лет;

- с председателем комиссии по разработке Универсальной декларации этических принципов Дж. Готье (Канада). Обсуждались вопросы использования Универсальной декларации для создания нового этического кодекса для российских психологов, а также вопросы взаимодействия факультетов психологии российских и канадских университетов;

- с избранным вице-президентом IUPSyS К. Джангом (Китай). Были согласованы вопросы традиционно тесного взаимодействия России и Китая в рамках IUPSyS, а также возможность более тесных контактов российских и китайских психологов на межнациональном уровне;

- с президентом Европейской федерации ассоциаций психологов (EFPA) Р. Ульриксом (Дания). Обсуждалось возможное членство РПО в EFPA;

- с президентом Норвежского психологического союза Т. Хофгардом. Обсуждались вопросы сотрудничества психологов России и Норвегии, а также участие России в Европейском психологическом конгрессе (Осло, 2009);

- с президентом XXX Международного психологического конгресса С. Купером (ЮАР). Обсуждены вопросы взаимодействия в рамках IUPSyS, а также участие России в XXX Международном психологическом конгрессе (Кейптаун, 2012). Достигнута принципиальная договоренность по вопросу заключения договора о сотрудничестве между РПО и национальной психологической организацией ЮАР;

- с представителем Индии в IUPSyS Дж. Панди. Достигнута договоренность о расширении контактов между психологами России и Индии в рамках работы уже существующей Межправительственной российско-индийской комиссии по научно-техническому сотрудничеству.

Президент РПО просит всех участников XXIX психологического конгресса в Берлине дать свои отзывы о проведенном форуме, а также внести конкретные предложения по совершенствованию международной деятельности РПО.

Меморандум подготовлен Б.Б. Величковским 30 июля 2008 г.

НАШИ АВТОРЫ

Баранская Людмила Тимофеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой клинической психологии Уральского государственного университета им. А.М. Горького (Екатеринбург).

Беликов Игорь Иванович, психолог Управления внутренних дел Архангельской области (Архангельск).

Бочаров Андрей Викторович, аспирант ГУ «НИИ физиологии СО РАМН» (Новосибирск).

Быкова Анастасия Владимировна, аспирант кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета (Улан-Удэ).

Вассерман Людвиг Иосифович, доктор медицинских наук, профессор, руководитель лаборатории клинической психологии и психодиагностики Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург).

Гайнанова Алиса Рифкатовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина (Бийск).

Герьянская Нина Олеговна, доцент кафедры охраны здоровья и ОБЖ Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (Новосибирск).

Епанчинцева Галина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Оренбургского государственного университета (Оренбург).

Козлова Наталья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск).

Красноярцева Ольга Михайловна, профессор, доктор психологических наук, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии Томского государственного университета (Томск).

Ксенофонтов Александр Михайлович, кандидат биологических наук, заместитель начальника отдела воспитательной работы управления кадров Управления внутренних дел Архангельской области (Архангельск).

Кудайбергенова Сандугаши Кансаровна, старший преподаватель кафедры общей психологии Казахского национального университета им. аль-Фараби (Казахстан, г. Алматы).

Лукьянов Олег Валерьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и гуманистической психологии Томского государственного университета (Томск).

Малкова Елена Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории клинической психологии и психодиагностики Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева (Санкт-Петербург).

Марченко Андрей Александрович, кандидат медицинских наук, докторант при кафедре психиатрии Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова (Санкт-Петербург).

Миронова Юлия Анатольевна, ассистент Сургутского института нефти и газа (филиал) ТюмГНГУ (Сургут).

Новикова Ирина Альбертовна, доктор медицинских наук, доцент Северного государственного медицинского университета старший научный сотрудник ЦНИЛ (Архангельск).

Новожилова Мария Юрьевна, аспирант лаборатории клинической психологии и психодиагностики Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева (Санкт-Петербург).

Осадчук Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета (Омск).

Рябиченко Татьяна Ивановна, доктор медицинских наук, доцент, ведущий научный сотрудник ГУ «НЦ клинической и экспериментальной медицины СО РАМН» (Новосибирск).

Семенова Лидия Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета (Нижний Новгород).

Сидоров Павел Иванович, академик РАМН, директор Института психологии и психиатрии (Архангельск).

Слободская Елена Романовна, доктор психологических наук, доцент, главный научный сотрудник ГУ «НИИ физиологии СО РАМН» (Новосибирск).

Сложеникин Андрей Павлович, психолог Управления внутренних дел Архангельской области (Архангельск).

Сокольская Марина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Дальневосточного государственного университета путей сообщения (Хабаровск).

Топанова Гульмира Туяковна, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной психологии Павлодарского государственного педагогического института (Казахстан, г. Павлодар).

Фатеев Виктор Антонович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гимнастики факультета физической культуры Барнаульского государственного педагогического университета (Барнаул).

Циринг Диана Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Челябинского государственного университета (Челябинск).

Шамрей Владислав Казимирович, доктор медицинских наук, профессор, начальник кафедры психиатрии Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова (Санкт-Петербург).

Шикун Алексей Алексеевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Тверского института экологии и права (Тверь).

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В «СИБИРСКОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

1. Рукопись объемом до двенадцати страниц должна быть представлена в напечатанном виде на лазерном принтере в формате А4 (2 экз.) и на 3,5-дюймовой дискете в формате WinWord версии 6, 7, 97, 2000 или в формате rtf. Формат страницы А4; поля: левое – 20 мм, правое – 20 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 25 мм. Параметры абзаца: выравнивание по левому краю, отступ слева и справа – 0; первая строка – 10 мм; интервал: до и после – 0 пт; межстрочный – полуторный. Параметры шрифта: Times New Roman, кегль – 12 пт., интервал – масштаб 100%, обычный, смещения нет. Нумерация страниц с первой, кегль 12 пт., с установкой внизу, по центру, отступ от края текста до нижнего колонтитула – 1,25 мм (по умолчанию). Автоматический перенос выключен. Нумерация строк и абзацев, установка маркеров – выключен.

2. В начале статьи указывается ее название, затем полностью фамилия, имя, отчество каждого автора, место работы, ученое звание, степень и должность, адрес, телефоны, факс, адрес электронной почты (E-mail).

3. Ниже располагаются краткая аннотация статьи (3–4 предложения) и список из 5–7 ключевых слов.

4. В конце статьи помещается информация на английском языке: название статьи, фамилии авторов, аннотация и ключевые слова.

5. Все аббревиатуры в статье должны быть расшифрованы.

6. Текст должен содержать не более двух рисунков (графиков) и не более трех таблиц, которые в электронной версии расположены внутри текстового файла.

7. Список литературы должен быть пронумерован и расположен в алфавитном порядке. Его оформление должно соответствовать общепринятым требованиям. Литературные ссылки в тексте даются только в квадратных скобках. Количество ссылок не должно превышать 20 (за исключением обзорных статей).

8. При оформлении рукописи **нельзя** использовать табуляции, устанавливать свои стили абзацев (кроме принятых по умолчанию), расставлять автоматические списки (нумерации строк и абзацев), ставить двойные, тройные и т.д. пробелы между словами. Рекомендуется использовать только один тип кавычек (“ ”) или (« »). Необходимо различать дефис (-) и тире (–). Тире в WinWord набирается клавишами «Ctrl+» (клавиша «-» – справа на клавиатуре, вверху) или Alt+0150 при включенной клавише NumLock. В тексте, в таблицах и в подписи к рисункам при записи десятичных дробей – ставить запятую (а не точку). Рекомендуется во избежание ошибок и опечаток проводить проверку орфографии средствами редактора WinWord.

9. Представлять электронные версии статей на новых (чистых) дискетах после обязательной проверки на наличие вирусов. Желательно обеспечить дублирование файлов на этой же дискете, но в другой директории. Допускается упаковка файлов архиваторами WinZip, WinRar последних версий.

10. При использовании дополнительных шрифтов необходимо иметь их копии на отдельной дискете.

11. Бумажный вариант должен быть подписан всеми авторами статей.

Внимание! Рукописи, оформленные с нарушением вышеперечисленных правил, не публикуются

Со всеми вопросами о публикации, размещении рекламы и приобретении журнала обращаться в редакцию по адресу: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, ТГУ, факультет психологии. Телефон/факс (3822) 52-97-10, телефон редакции (3822) 52-95-80. E-mail: den@psy.tsu.ru

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Главный редактор Г.В. Залевский

№ 29. 2008 г.

Адрес редакции: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Томский государственный университет, факультет психологии,
редакция Сибирского психологического журнала.
Телефон редакции (3822) 52-95-80; факс (3822) 52-97-10
E-mail: den@psy.tsu.ru
Залевский Генрих Владиславович

Редактор К.Г. Шилько
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки М.Н. Долгих

Подписано к печати 15.09.2008 г.
Формат 60x84/8. Бумага белая офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Ризография. Усл. печ. л. 12,3. Тираж 1000 экз.

Издательство «ТМЛ-Пресс»
634050, г. Томск, ул. Гагарина, 31, оф. 49
Тел. 8-3822-52-66-83