

**Сборник тезисов
Международной научной конференции
«КУЛЬТУРНО ИСТОРИЧЕСКИЙ
ПОДХОД: ОТ Л.С. ВЫГОТСКОГО – К
XXI ВЕКУ»**

РГГУ

2017

Дейниченко Л.Б.

кафедра общей и педагогической психологии МГОУ, доцент

Luba_deyn@mail.ru

Исследование познавательных способностей старших дошкольников методом обучающего эксперимента

В данной статье представлена авторская методика диагностики познавательных способностей старших дошкольников методом обучающего эксперимента на материале обучения действиям наглядного моделирования с помощью системы дозированных подсказок.

Познавательные способности дошкольников, зона ближайшего развития, действия наглядного моделирования, диагностика обучаемости.

Успех ребенка в учебной деятельности во многом зависит от его интеллектуальных способностей, которые определяются не столько уровнем знаний и умений ребенка, сколько его индивидуальной восприимчивостью к обучению. Поэтому эффективным методом изучения познавательных способностей ребенка является диагностика уровня его обучаемости.

Теоретическая основа исследования познавательных способностей методом обучающего эксперимента связана с положением Л.С.Выготского (2013) о соотношении процессов психического развития и обучения и введенным им понятием «зоны ближайшего развития». В психодиагностике это выразилось в признании того, что при исследовании умственного развития ребенка необходимо определять не только уровень актуального развития, но диагностировать также зону его ближайшего развития: способность ребенка с помощью взрослых усваивать новые способы действия, пока еще недоступные ребенку в самостоятельной деятельности. Зона ближайшего развития позволяет сделать прогноз динамики развития, так в нее входят процессы, которые у ребенка начали развиваться, но развитие которых не завершено. Л.С.Выготский вводит два показателя, которые необходимо учитывать при оценке умственных способностей ребенка: 1) восприимчивость к помощи при выполнении задания, которое для ребенка является трудным, 2) способность решать аналогичные задачи самостоятельно после взаимодействия со взрослым.

При диагностике познавательных способностей старшего дошкольника важно иметь четкое представление о том, в какой области необходимо выявлять их обучаемость (А.Я.Иванова,1976). Это не может быть диагностикой, например, математических, лингвистических и т.п. знаний. У детей 6-7 лет должны быть сформированы базовые интеллектуальные структуры, позволяющие им успешно адаптироваться к предстоящему учебному процессу в школе.

В работах Л.А.Венгера (1986) убедительно показано, что в качестве основы умственных способностей детей на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста выступает способность к наглядному моделированию. Моделирующее мышление - это та переходная форма образного мышления, при полноценном развитии которой ребенок без труда овладевает основными операциями абстрактно-логического мышления. Опираясь на данные положения, мы разработали методику выявления умственных способностей детей 6-7 лет на основе диагностики уровня обучаемости действиям наглядного моделирования. *Наглядное моделирование* включает в себя три действия: действие замещения реальных элементов условными; построение модели; использование модели в качестве средства решения исходной задачи.

В процессе овладения каждым из вышеназванных действий (в соответствии с принципами построения обучающего эксперимента) ребенку предлагается строго нормированная система

подсказок. Используются подсказки следующих типов: *подсказка А* - подсказка-намеки, лишь побуждающая ребенка к выполнению какого-либо действия; *подсказка Б* - подсказка, в которой дается краткое объяснение действия. Возможен показ начала действия; *подсказка В* - подсказка, подробно объясняющая каждый шаг действия; *подсказка Г* – в данном случае помимо подробного объяснения каждого шага, необходим постоянный контроль за ходом выполнения действия и исправление многочисленных ошибок ребенка. Необходимое ребенку количество различных по типу подсказок определяет уровень обучаемости данного ребенка и является показателем его общих умственных способностей. Исследование проводится индивидуально, состоит из вводной и основной серий.

Вводная серия: в данной серии ребенок должен построить дорожку из спичек по карточкам. Серия является тренировочной, в ней ребенку демонстрируется способ такого построения дорожки. На стол перед ребенком кладут изображение домика и предлагают ребенку из спичек построить дорожку к домику. Направление дорожки ребенок должен определять по карточкам, выложенным перед ним в ряд (7 – 8 карточек). Ребенку объясняют, как надо строить дорожку по карточкам, при необходимости показывают. Серия заканчивается тогда, когда ребенок самостоятельно сможет выкладывать дорожку из спичек по карточкам (см. Рис.1).



Рис. 1. Вводная серия.

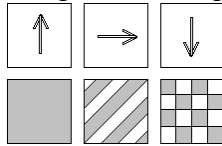
Основная серия (обучающий эксперимент) является диагностической и направлена на выявление обучаемости ребенка в процессе овладения действиями наглядного моделирования. Перед ребенком выкладывается новый ряд из 12 карточек. Ребенку предлагают из спичек построить новую дорожку по этим карточкам. Но ребенка предупреждают, что, когда он начнет строить дорожку, эти карточки уберут, и строить придется без них. Поясняют, чтобы запомнить расположение карточек, необходимо использовать какой-либо способ фиксации их расположения (сделать модель ряда карточек). В качестве средств моделирования ребенку предлагаются наборы квадратов трех цветов (синие, красные, зеленые). Первоначально никаких указаний о способе использования квадратов ребенок не получает. Если ребенок самостоятельно не приступает к моделированию ряда карточек, ему предлагается дозированная помощь в виде системы подсказок.

Замена карточек цветными квадратами и построение дорожки из спичек по квадратам представляет собой деятельность наглядного моделирования, которая включает в себя три действия. Рассмотрим, как происходит процесс обучения каждому из них, учитывая, что обучение каждому действию начинается с подсказки А (подсказка-намеки), а затем, при необходимости, последовательно вводятся подсказки Б, В и Г.

1. *Действие замещения элементов моделируемого содержания:* Три карточки-образца должны быть обозначены разными по цвету квадратами. В качестве средств моделирования ребенку предлагают наборы квадратов трех цветов и спрашивают, может ли он вместо карточек со стрелками использовать эти квадраты. Ребенок должен догадаться, что квадратами разных цветов он может обозначить различные направления стрелок. Чтобы это обозначение в процессе дальнейшей работы ребенок не забыл, он должен сделать для себя «Памятку» (см. рис 2). Для этого квадраты выкладываются под соответствующими карточками-образцами «вверх», «вправо», «вниз». Эту «Памятку» оставляют на столе до конца обследования.

«ПАМЯТКА»

Карточки - образцы

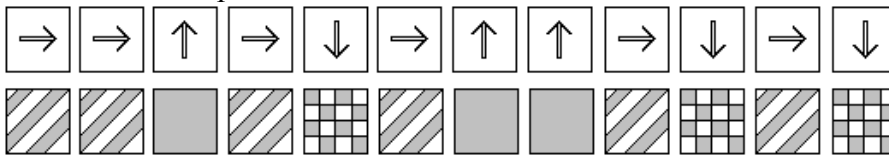


Квадраты трех цветов

Рис.2. Действие замещения элементов моделируемого содержания

2. *Действие построения модели.* Ребенку предлагается ряд из 12 карточек со стрелками, по которому надо построить дорожку из спичек. Напоминают, что когда он начнет строить дорожку, эти карточки уберут, дорожку придется строить без них, поэтому вместо ряда карточек ребенок должен выложить ряд из 12 соответствующих квадратов (рис.3).

Ряд из 12 карточек



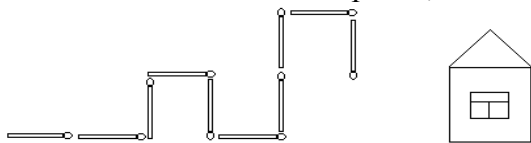
Ряд из разноцветных квадратов, замещающих карточки

Рис 3. Действие построения модели.

3. *Действие использования модели для решения исходной задачи.* После того, как карточки со стрелками убраны, ребенок должен выложить дорожку из спичек по ее модели из квадратов (см. Рис. 4).



Ряд квадратов, замещающих карточки



Дорожка к домику, выкладываемая ребенком из спичек

Рис. 4. Действие использования модели для решения исходной задачи

На основе «формулы подсказок», представляющей собой соотношение типов последних в каждом из трех действий подсказок, выявляется уровень обучаемости ребенка.

Дети показавшие 4-й («формулы подсказок» - ААБ, АББ) и, особенно, 5-й (ААА) уровни обучаемости, обладают высокими познавательными способностями, у них хорошо сформированы базовые интеллектуальные структуры, характерные для данного возраста. Это создает оптимальные условия для быстрой школьной адаптации и дальнейшего расцвета всех познавательных способностей.

Дети, у которых выявлен 3-й уровень обучаемости (ААВ, АБВ, ББВ), обладают средним уровнем познавательных способностей. В связи с недостаточно высоким уровнем восприимчивости к усвоению новых знаний и действий на протяжении дошкольного возраста одно из важнейших средств интеллектуальной деятельности - наглядное моделирование не было полноценно сформировано, что может и в дальнейшем тормозить развитие всех познавательных структур, а значит, снизить темп общей адаптации к системе школьного обучения.

Дети, показавшие 2-й (АВВ, ББВ) и, особенно, 1-й (БВВ, ВВВ, а также все формулы, включающие хотя бы одну подсказку Г) уровни обучаемости, будут испытывать интеллектуальные трудности в процессе обучения. Очень низкий уровень сформированности моделирующего мышления, слабая восприимчивость ребенка к усвоению новых знаний и действий будут неизбежно замедлять ход общего интеллектуального развития. Все это,

создавая ситуацию неуспеха в обучении, без своевременной психологической помощи, может крайне осложнить общую адаптацию ребенка к школьной жизни.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 135 с.
2. *Иванова А.Я.* Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. -134 с.
3. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания /Под ред. Л.А.Венгера. - М.: Педагогика, 1986.– 224 с.

*Раевская Татьяна Геннадьевна, ФГБНУ «ПИ РАО»,
с.н.с лаборатории саморегуляции, группа психологии учения*

raj_t@mail.ru

К определению структуры и содержания ценностной ориентации на образование

***Аннотация.** Анализируются существующие представления о терминальной и инструментальной ценности образования, вскрываются противоречия, связанные с использованием данной терминологии. Предлагается авторская модель структуры ценностной ориентации на образование как самостоятельного мотива учебной деятельности.*

***Ключевые слова.** Образование, терминальные и инструментальные ценности, духовная и утилитарная ориентация, процесс учения..*

Как методолог науки Л.С.Выготский выдвигал требование к терминологической точности психологического языка. Настаивая на том, что слово – уже теория, Выготский призывал к особой тщательности при выборе понятий, обозначающих психологические факты. Понятие служит орудием и средством познания психологической реальности, результатом которого является получение новых фактов – достоверных знаний о ней. Нечеткость понятийного аппарата неизбежно сказывается на разработке научной проблемы, приводя к ситуации, когда исследователь, по словам Выготского, с величайшей заботливостью и точностью выписывает последний десятичный знак в ответе на вопрос, который в корне ложно поставлен (Выготский, 1982). Именно поэтому в рамках любого психологического исследования первоочередной задачей всегда является определение используемых понятий.

Данное требование особенно актуально для исследований ценностей и ценностных ориентаций, в том числе исследований проблемы ценности образования. В настоящем сообщении речь пойдет не о самом понятии «ценность» (ему уже посвящено большое количество аналитических работ), а терминологии, связанной с делением ценностей образования на терминальные и инструментальные.

Проблемная ситуацию, сложившаяся в современном образовании, обычно формулируется в терминах доминирования в глазах большинства учащихся (школьников или студентов) его *инструментальной* ценности над *терминальной*. Инструментальная ориентация при этом приравнивается к отношению к образованию как средству достижения таких целей, как материальное благополучие, карьерный и социальный успех, к мотивам получения диплома, оценки, а также связывается с нацеленностью на получение узкопрактических, прикладных знаний. Напротив, терминальная ценностная ориентация связывается со стремлением к развитию и самосовершенствованию, удовлетворению познавательной потребности, с

заинтересованностью в знаниях, выходящих за пределы необходимого, также в самом процессе познания. В последнем случае образование нередко интерпретируется как «самоценность», это отношение противопоставляется другому, в котором оно выступает как средство достижения целей, лежащих за пределами образовательного пространства. (Ю.А.Зубок, А.Л.Темницкий, А.Ж.Кусжанова, Н.Г.Багдасарьян и др.).

На наш взгляд, можно выделить ряд противоречий, которые присущи данной классификация, если попытаться применить ее к психологическому исследованию ценностной ориентации на образование как одному из мотивов учебной деятельности. Во-первых, следует отметить, что сама терминология независимо от того, оговаривается ли это специально или нет, отсылает к известной концепции ценностей М. Рокича. Обратим внимание на то, что в модели Рокича терминальные и инструментальные ценности не рассматриваются как сравнимые ценности, они выделяются именно как классы ценностей, существующие относительно независимо один от другого. Терминальные ценности определяются как предельные цели человеческого существования, инструментальные — как условия, способы или средства достижения терминальных. Соответственно, на эмпирическом уровне анализируются предпочтения внутри каждого класса ценностей, а не между ними (Rokeach, 1973). Таким образом, когда говорится о том, что инструментальные ценности образования доминируют над терминальными, это противоречит логике представлений о терминальных и инструментальных ценностях в качестве «несравнимых» классов, «заложенных» в модели М.Рокича.

Два других противоречия связаны с содержательным наполнением терминальной и инструментальной ориентации. Как можно видеть, в обозначенном содержании в инструментальную ориентацию включаются «дальние» мотивы утилитарно-прагматического порядка, а в терминальную — «дальние» мотивы духовного плана. Дифференциация ценностей на духовные и утилитарные отражает соответствующие виды социальных идеалов (Бранский, 2000). Наше возражение вызывает интерпретация утилитарной ценностной ориентации на образование в качестве инструментальной, а не терминальной. В самом деле, с психологической точки зрения выбор жизненных ценностей в целом, в том числе ценностных ориентаций в сфере образования, регулируется потребностью в личностном самоопределении, которая складывается на границе подросткового и юношеского возраста (Л.С.Выготский, Л.И.Божович, М.Р.Гинзбург, И.В.Дубровина). Личностное самоопределение, как показал М.Р.Гинзбург, это вопрос о ценностях, в том числе тех, которые касаются предельных, конечных целей собственного существования (Гинзбург, 1988). Этот вопрос встаёт и по отношению ко всем отдельным сферам жизни, с которыми субъект вступает во взаимодействие. Поэтому проблему ценностной ориентации на образование правомерно, прежде всего, обсуждать как проблему самоопределения относительно ценностей терминального характера. Таким образом, второе противоречие — между отнесением ценностей духовного и утилитарного порядка к разным типам ценностей, хотя на самом деле они представляют мотивы одного типа, связанные с жизненным самоопределением, т.е. терминальными ценностями.

Наконец, можно выделить противоречие, которое связано с представлениями об инструментальной ценности образования. Здесь наше замечание заключается в том, что вопрос «инструментальности» образования — это, прежде вопрос о средствах, путях, или способах, с помощью которых субъект достигает своих целей в этой сфере, независимо от того, являются ли они духовными или утилитарными. Таким универсальным средством достижения всех без исключения образовательных целей является процесс учения, учебная деятельность как таковая. В этом смысле процесс учения выступает единственной и безальтернативной инструментальной ценностью современного образования. Ориентации на процесс как ценность в научных исследованиях обычно противопоставляется ориентация на его результат, они рассматриваются как разнонаправленные (хотя и взаимосвязанные)

ценностные ориентации. Однако результат в соотношении с процессом неверно истолковывать как «антиценность». Результат всегда выступает итогом процесса, в нем аккумулируются учебные достижения. Результат входит в учебный процесс как его завершение и отправная точка для развертывания нового процесса. Действительную же оппозицию процессу учения как ценности современного образования составляет не ценность результата, а, как представляется, «беспроцессное» обучение. Оно связано с получением знаний в готовом виде, минуя самостоятельную учебную работу. Такое обучение в его «идеальном» варианте, т.е. образование без учебной деятельности, существует лишь в формате научной фантастики. Однако его некоторые элементы присутствуют и в рамках традиционного образования. Учащийся как субъект сам создаёт собственную образовательную среду, и часть учащихся, как показывают многочисленные наблюдения, фактически пытаются создать для себя именно образование без процесса. Это проявляется в списывании готовых решений и рефератов, отказе выполнять задания, требующие напряжения и поиска, стремлении получить готовый набор ответов, а не искать их самому и т.д. То, как учащийся относится к процессу учения и его альтернативе — беспроцессному обучению, и проявляет инструментальную ценностную ориентацию на образование. Таким образом, анализ инструментальной ценности образования через категорию утилитарных целей образования и внешних по отношению к учебной деятельности мотивов находится в противоречии с идущим от М.Рокича пониманием инструментальных ценностей как общих, универсальных средств достижения терминальных ценностей-целей.

Выделенные противоречия сдерживают интеграцию понятия ценностной ориентации на образование психологией учебной мотивации, в которой оно до сих не нашло своего места.

Их преодолению способствует разработанная нами модель структуры и содержания этой ориентации. Она включает два типа относительно независимых ориентаций: терминальную и инструментальную. Терминальная ориентация отвечает на вопрос «ради чего я должен учиться?» и проявляется в предпочтении субъектом духовных и/или утилитарных ценностей-целей. Инструментальную ориентацию раскрывает вопрос «каким способом должны достигаться мои цели учения?». Ей соответствует ориентация на процесс учения как самостоятельную ценность, альтернативой которой является выбор образования без учебной деятельности.

Конкретизация ценностей, соответствующих терминальным ценностям образования, на сегодняшний день пока остается открытым вопросом. В первом приближении, приняв за основу шкалу «Отношение к образованию» из опросника МТЖЦ В.Ф.Сопова и Л.В.Карпушиной к духовным ценностям-целям могут быть отнесены: развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, сохранение индивидуальности. К утилитарным ценностям-целям из этой же шкалы можно отнести: социальные контакты, престиж, достижения, материальное положение. В целях исследования и диагностики терминальных образовательных ориентаций нами был апробирован модифицированный вариант этой шкалы, а также авторский вариант опросника.

Для анализа и оценки ориентации на процесс учения как инструментальную ценность образования была разработана авторская полупроективная методика. В основу методики был положен сюжет фантастической новеллы А.Азимова «Профессия». Учащимся предлагалось ознакомиться текстом этой новеллы (в сжатом виде), к тексту были сформулированы вопросы. В частности, им предлагалось выбрать между процессным (традиционным) обучением и беспроцессным (по А.Азимову, этот способ заключался в получении знаний в готовом виде через электронные устройства — «образовательные ленты»), а также обосновать свой выбор. Пилотажное исследование, проведенное на выборке учащихся 9-х классов, позволило установить 6 видов инструментальной ориентации: 1) процесс учения как эмоционально освоенная ценность, связанная не только с признанием его необходимости, но и опытом получения удовольствия от познания; 2) процесс учения как необходимость и

условие достижения учебных результатов; 3) процесс учения как опыт «привычного функционирования» без выраженного как положительного, так и отрицательного отношения к нему; 4) ситуативно-отрицательное отношение к процессу учению, связанное с высокой учебной загруженностью, потребностью в свободном времени для самореализации в других сферах жизни, в том числе для самообразования и чтения; 5) отрицательное слабо отрефлектированное отношение к процессу учения, обусловленное накоплением собственного негативного опыта учения и/или принятием образовательных антиценностей своей референтной группы; 6) осознанное отрицательное отношение к процессу учению, связанное со стремлением избежать интеллектуальной нагрузки, избавиться от неприятных переживаний, возникающих в ходе учёбы, освободить время для развлечений и общения с друзьями.

Разработанные представления о содержании и структуре ценностной ориентации на образование, а также описанный методический аппарат открывают перспективы дальнейшего анализа ее роли и места в структуре позиции субъекта учения у школьников и студентов.

Литература

Бранский В.П. Искусство и философия. — Калининград, Янтарный сказ, 2000

Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. / Собр.соч. в 6 томах. Т.1. М., Педагогика: 1982. С. 292-436.

Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. / Вопросы психологии. — 1988. № 2. С. 19 - 26.

Rokeach, M. The Nature of Human Values. New York: The Free Press, 1973.

Петренко В.Ф.¹, Митина О.В.²,

МГУ им. Ломоносова, факультет психологии, ¹ зав.лаб., ² в.н.с.

¹*victor-petrenko@mail.ru, ²omitina@inbox.ru*

Использование методики Сказочный семантический дифференциал для измерения социализации у детей дошкольного и младшего школьного возраста¹

Представлены способы измерения социализации с помощью методики «Сказочный семантический дифференциал», рассчитанной на детей 4–10 лет. Она может быть использована в индивидуальном консультировании и для скрининговых исследований. Нормативные показатели базируются на данных эмпирического исследования.

Ключевые слова: Психосемантика, психодиагностика, мера социализации, межличностное восприятие, дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Психосемантическая методика «Сказочный семантический дифференциал», предназначена для индивидуальной работы психолога с детьми 4—10 лет, в ходе ее выполнения маленький респондент должен оценить ряд сказочных персонажей (стандартный набор персонажей включает: Айболита, Карлсона, Мальвину, Пьеро, Снежную Королеву, Кота в сапогах, Карабаса-Барабаса, Буратино) по пятнадцати личностным характеристикам (верный друг, смелый, красивый, добрый, хитрый, жадный, плакса, умный, ябеда, воспитанный, хвостун, умелый, драчун, шалун, веселый). Оценивая персонажа по той или иной личностной характеристике, ребенок может согласиться с тем, что герой ею обладает, сказав «да» (кодируется баллом 1), не согласиться, сказав «нет» (кодируется баллом –1), или уйти от ответа, сказав «средне» (кодируется баллом 0). Таким образом, оценка происходит по 3-балльной лайкертовой шкале. Выполнение методики предусматривает также оценку

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 17-18-01610

«несказочных» персонажей – значимых для ребенка взрослых (родителей, воспитателя, учителя и др.) и себя самого по тем же 15 шкалам с использованием трехбальной лайкертовой шкалы. Оценки выполняются по трехбальной шкале (подробнее см. Петренко и др., 2016; Петренко и др, 2017).

Использование методики позволяет сочетать в себе преимущества идеографического подхода, направленного на выявление особенностей конкретного человека, и номотетического, используемого для обобщения и систематизации (Allport, 1962). Так по результатам выполнения методики можно построить индивидуальное семантическое пространство восприятия сказочных персонажей. Это пространство задается семантическими категориями, через призму которых респондент воспринимает мир. Расположение в этих категориях сказочных персонажей, имеющих достаточно устойчивые и однозначные в обыденном сознании характеристики, позволяет проанализировать способ оперирования этими категориями, отношение к ним, а также выявить индивидуальную систему предпочтений, когда речь идет о межличностном взаимодействии. Размерность семантического пространства позволяет говорить об уровне когнитивной сложности межличностного восприятия.

Сопоставление оценок сказочных персонажей с оценкой образа Я и оценками значимых взрослых позволяет выявить специфику самоотношения ребенка и его отношения к этим взрослым. С другой стороны сопоставление самооценок ребенка с оценками, взрослых, позволяет выявить степень идентификации с ними ребенка.

Сходство оценок персонажей данных ребенком с оценками этих персонажей, даваемые взрослыми: родителями и учителями интерпретируется нами как показатель, позволяющий определять уровень социализации ребенка.

Взрослые, окружающие ребенка транслируют ему общепринятые в их среде нормы, ценности и модели поведения. Через их усвоение и освоение происходит вовлечение ребенка в систему социальных связей и взаимодействий (Белинская, Тихомандрицкая, 2013). Оценки сказочных персонажей взрослыми по указанным шкалам достаточно единодушны (стереотипизированы). Персонажи являются носителями определенных идеологем, разделяемых сообществом взрослых людей, воспитывающих ребенка и передающих их ребенку в ходе этого воспитательного процесса. Сказка представляет собой «правильный» текст, содержание которого должно воспроизводить социальные нормы» (Улыбина, 2001). Знакомясь с теми или иными персонажами в контексте сказки, ребенок расширяет свои знания о нормах и правилах поведения, усваивает, что такое хорошо (спектр позитивных ценностей и характеристик) и что такое плохо (спектр негативных ценностей и характеристик), что, кому и при каких обстоятельствах допустимо делать, а что недопустимо никому и никогда.

На основании эмпирического исследования проведенного нами весной 2017 года, в котором участвовало 95 детей 7—10 лет обоего пола, обучающихся в 1—3-х классах московских школ, а также 30 родителей и 31 учитель², были проанализированы ответы детей и взрослых и выделены оценки персонажей по характеристикам, по которым респонденты проявили статистическое единодушие, ответив «да» или «нет». Такие оценки мы назвали «категоричными». В таблице 1 представлены категоричные оценки, полученные на выборке детей и на выборке взрослых. Так все дети и все взрослые на вопрос «Является ли Айболит верным другом?» ответили «да» и, наоборот, на вопрос «Является ли Айболит ябедой» ответили «нет». Далее в таблице 1 представлена аналогичная информация по другим характеристикам для Айболита, а затем по другим персонажам.

Отметим что наборы категоричных оценок как положительных, так и отрицательных в выборках детей и взрослых не совпадают.

Сопоставление ответов ребенка с наборами категоричных оценок может быть очень показательным. Психолог, проводя беседу и выявив случаи рассогласования, т.е. случаи,

² Сбор данных проводился М.Коростиной.

когда ответ оказывается точно противоположным тому, что приводится в таблице, имеет возможность задать уточняющий вопрос, который позволит еще внимательнее анализировать индивидуальные особенности респондента.

Таблица 1. Характеристики, по которым персонажи получили категоричные оценки

		Дети		Взрослые	
		Ответ «Да»	Ответ «Нет»	Ответ «Да»	Ответ «Нет»
1	Доктор Айболит	Верный друг, Смелый, Умный, Воспитанный	Ябеда, Хвастун	Верный друг, Добрый, Умный, Умелый	Жадный, Ябеда, Хвастун
2	Буратино	Веселый		Веселый	
3	Кот в сапогах	Смелый	Плакса, Ябеда		Плакса
4	Карабас Барабас				Добрый
5	Карлсон	Веселый		Шалун, Веселый	
6	Мальвина		Драчун		
8	Снежная Королева		Верный друг		Добрый, Плакса, Веселый
10	Мама	Красивый			
12	Учительница	Умный, Умелый	Жадный, Хвастун, Драчун		

Вместе с тем не следует пренебрегать номотетическими возможностями, предоставляемыми методикой, т.е. возможностью оценить, насколько показатели отдельного респондента выражены в сравнении с аналогичными показателями других респондентов из той же выборки.

С этой целью на основании полученных в результате опроса ребенка оценок вычислялся комплексный показатель социализации.

Для набора оценок $\{o_{ij}\}$ — матрица оценок, данных ребенком, и матрицы $E=\{e_{ij}\}$, полученной усреднением оценок каждого персонажа по каждой шкале по взрослой выборке, высчитывались:

а) социализация по формуле Пирсона = $corr(\{o_{ij}\}, \{e_{ij}\})$ (1)

б) Социализация по евклидовой формуле оценки расстояний между детской и взрослой

$$\text{матрицами} = 1 - \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{15} \sum_{j=1}^8 (o_{ij} - e_{ij})^2}{120}} \quad (2)$$

Оба показателя лежат в диапазоне от 1 до -1. Чем значение ближе к 1, тем в большей степени матрица респондента ребенка приближается к «взрослой» матрице, а значит, можно говорить о том, что он усвоил нормативные правила оценки персонажей по оценочным характеристикам, так, как это «принято» у взрослых.

В таблице 2 представлены показатели выборочной описательной статистики.

Таблица 2. Показатели описательной статистики для характеристик, отражающих меру социализации

	Формула Пирсона	Формула Евклида
Среднее	0.685	0.939
Стандартное отклонение	0.108	0.014
Минимальное значение	0.10	0.84
Максимальное значение	0.86	0.96

Теоретически возможных границ диапазона меры социализации не достигают. Эти показатели являются нормально распределенными как в выборке в целом, так и в различных половозрастных группах. Корреляция между ними равна 0.921.

Несмотря на достаточное сходство обоих показателей в некоторых случаях в корреляционном анализе они ведут себя по-разному. Так показатель социализации, измеренный с помощью формулы Пирсона (1) положительно коррелирует с показателем когнитивной сложности (более социализированные дети демонстрируют большую когнитивную сложность). С показателем, измеренным с помощью формулы Евклида, значимой корреляции не установлено. Ответ на вопрос о причине расхождений – дело будущих исследований, а в настоящий момент мы рекомендуем использовать два показателя.

Сравнение этих показателей в подвыборках, разделенных на основе пола и возраста, показало значимые различия ($p < 0.001$) между девочками и мальчиками 9—10 лет. Девочки более социализированы. Также были установлены корреляции с известными методиками, измеряющими уровень социальной адаптации ребенка, степень дифференцированности моральных и конвенциональных норм, вербальный интеллект.

Таким образом, можно говорить о том что социализация отражает уровень когнитивного развития, однако является достаточно сложным для диагностики конструктом. По результатам нашего исследования можно утверждать о том что в младшем школьном возрасте дети, обладающие развитым уровнем социализации не обязательно конформны и не обязательно должны обладать высокими познавательными способностями. Исследование феноменологии выраженности социализации у детей 4-6 лет – задача будущего исследования. В тоже время уже сейчас можно говорить о том, что методика Сказочный семантический дифференциал восполняет дефицит объективных диагностических методик для детей 4-10 лет. А использование ее компьютерной версии превращает процедуру выполнения методики для ребенка в игру, а исследователя избавляет от необходимости проведения статистического анализа и автоматически вычисляет все показатели.

Литература.

Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Проблемы социализации: история и современность : учебное пособие. Москва Воронеж: МПСУ МОДЭК, 2013.

Петренко В.Ф., Митина О.В., Гамбарян М.П., Менчук Т.И. Сказочный семантический дифференциал // Вопросы психологии, 2016, № 4, с. 148—161.

Петренко В.Ф., Митина О.В., Коростина М.А. Использование методики «сказочный семантический дифференциал» для определения когнитивной сложности межличностного восприятия у детей 5-10 лет. //Вестник МГУ. Серия Психология. 2017. В печати.

Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания. М.: Смысл, 2001.

Allport G. W. The general and the unique in psychological science. //Journal of Personality, 1962, 30, с. 405-422.

А.В. Литвинова
ФГБОУ ВО МГППУ, доцент

annaviktorovna@mail.ru

Психологическая сепарация и ценностно-смысловая сфера студентов

Рассматриваются особенности связи психологической сепарации и характеристик ценностно-смысловой сферы в юношеском возрасте. Под психологической сепарацией понимается трансформация отношений взаимно значимых субъектов, обретение ими эмоциональной, функциональной, аттитюдной и конфликтологической независимости.

Ключевые слова: сепарация, ценности-цели, ценности-средства, жизненные стратегии личности, базисные убеждения, эмоциональный интеллект

В культурно-исторической теории Л.С. Выготского основу периодизации жизненного цикла человека составляет чередование стабильных периодов развития и кризисов. Кризисы характеризуются революционными изменениями, их основной критерий - появление новообразований, т.е. качеств или свойств, которых не было прежде в готовом виде. В отличие от ранних концепций, где юность традиционно детским возрастом, впервые она была названа Л.С. Выготским «началом зрелой жизни». Он полагал, что возраст от 18 до 25 лет составляет скорее начальное звено в цепи взрослых возрастов, чем заключительное звено в детском развитии...». В юности Л.С. Выготский отводил центральную роль развитию самосознания, открытию собственного Я, собственного целостного мира мыслей, чувств, переживаний, которые кажутся самому субъекту неповторимыми и оригинальными.

Для этого возраста характерно становление мировоззрения как системы обобщенных ценностей, убеждений и представлений о мире в целом, об окружающей действительности, о других людях, о самом себе и формирование готовности руководствоваться ими в организации жизнедеятельности. Эмоциональная сфера в юношеском возрасте становится значительно богаче по содержанию и тоньше по оттенкам переживаний, повышается эмоциональная восприимчивость и способность к сопереживанию, эмоциональному контакту и душевной близости.

Юношеский возраст онтогенетически размещен между отрочеством и взрослостью. Психологическим содержанием кризиса перехода к взрослости является «отрыв от родительских корней» (К.Н. Поливанова, 2000). Данный кризис рассматривается современными исследователями как нормативный семейный кризис (Д. Лэпсли, М. Эллисон, Р. Сабателли, Дж. Хоффман, С. Копке, В. Сатир, А. Варга). Психологическая сепарация от родителей, как отделение значимого другого происходит на эмоциональном, функциональном, аттитюдном и конфликтологическом уровнях. Функции семей разного типа в формировании личности и включении личности в логику современного мира являются актуальной проблемой и требуют более широкого исследования (Шабельников, 2015).

Поэтому важно выявить особенности взаимосвязи психологической сепарации от родителей и ценностно-смысловой сферы личности студентов из разных типов семей (полная, неполная). В исследовании использовались следующие методики: «Ценностные ориентации» М. Рокича, Тест «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева (адаптированная версия теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика), Шкалы базисных убеждений Р. Янов-Бульман, Методика Холла на эмоциональный интеллект (Тест EQ), Опросник Psychological Separation Inventory (PSI) (J. Hoffman, 1984), адаптация В.П. Дзукаевой, Т.Ю., Садовниковой. Статистические методы: частотный, факторный анализ. В исследовании участвовали 59 студентов из полных семей и 32 студента из неполных семей; средний возраст – 18,9 лет.

У студентов из полных семей в ходе проведенного факторного анализа получена матрица из 25 компонентов. Более 50% дисперсии приходится на первые 8 компонентов. Первый фактор

(9,5%) включает все характеристики жизненных стратегий личности. У студентов из полных семей выражены общий показатель смысло-жизненных ориентаций, наполненный смыслом процесс жизни, локус контроля – Я, раскрывающий стремление студентов построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами; наличие целей, придающих осмысленность и направленность жизни, локус контроля – жизнь – возможность принимать и реализовывать свои решения, результат – удовлетворенность достигнутыми целями.

Компоненты второго фактора (8,04%) раскрывают специфику психологической сепарации студентов из полных семей. Наблюдается функциональная, эмоциональная и аттитюдная сепарация от отца и эмоциональная сепарация от матери. Для них актуальна ценность-средство студентов «твердая воля». При этом они отрицательно относятся к ценности-цели личной жизни матери «жизненная мудрость», отца – «уверенность в себе» и «материально обеспеченная жизнь». Они убеждены в справедливости мира.

Аттитюдная сепарация от матери входит в 9 фактор (4,3%) вместе с ценностью-средством отца «ответственность» и критичным отношением к справедливости, контролируемости и случайности происходящего. Конфликтная сепарация от матери и отца, а так же функциональная сепарация от матери находятся в 11 факторе (3,7%), возможно студенты из полных семей еще не в полной мере справились с переживаниями вины, недоверия и тревоги в отношениях с родителями.

У студентов из неполных семей в результате исследования получены 9 факторов при том же количестве переменных. Более 50% дисперсии приходится на первые 3 фактора. Первый фактор (19,2%), в отличие от студентов из полных семей, включает базисные убеждения и эмоциональный интеллект. Для них характерно общее отношение к благосклонности окружающего мира (доброта мира, доброжелательность людей), убеждение в собственной ценности (ценность собственного «Я», степень самоконтроля, удачи), способность управлять событиями. Студентам данной группы свойственны эмоциональный интеллект, проявления эмпатии, управление своими эмоциями и эмоциями других людей, ценность-цель «наличие хороших и верных друзей».

Второй фактор (16,7%) фактор, является биполярным. Позитивный полюс: ценности-средства матери «ответственность» и «аккуратность», собственная ценность-средство «ответственность». Отрицательный полюс: аттитюдная сепарация от матери, ценность-средство принятия других «чуткость», ценности-цели личной жизни студентов «любовь», «счастливая семейная жизнь».

Функциональная и эмоциональная сепарация от матери входит в четвертый фактор (11,9%). При этом студенты удовлетворены процессом жизни, ценностью-средством матери «чуткость», ценностями-целями матери «счастливая семейная жизнь» и «развитие». Им свойственна самомотивация, как управление своим поведением посредством управления эмоциями. Они подвергают сомнению базисное убеждение о доброте мира и людей. Седьмой фактор (7,6%) – положительный полюс – конфликтная сепарация от матери и контролируемость мира. Отрицательный – ценность-цель личной жизни матери «любовь», ценности-средства студентов «честность», «аккуратность», ценность-цель «развитие». Исходя из сочетания представленных компонентов на положительном и отрицательном полюсе данного фактора он раскрывает связь конфликтной сепарации от матери и отрицания приоритетных ценностей-целей личной жизни.

Результаты исследования свидетельствуют о наличии противоречий в становлении ценностно-смысловой сферы студентов и психологической сепарации от родителей. У студентов из полных семей приоритетно выражены характеристики жизненных стратегий личности, им свойственна функциональная, эмоциональная и аттитюдная сепарация от отца и эмоциональная сепарация от матери.

Студенты из неполных семей отличаются сформированностью базисных убеждений и эмоционального интеллекта. Последовательность психологической сепарации от матери у них сходна с сепарацией от отца девушек и юношей из полных семей.

Знание специфики психологической сепарации и ее вклада в становление ценностно-смысловой сферы студентов, позволяет разрабатывать программы дифференцированной психологической помощи в обретении юношами и девушками самостоятельности в выборе направления самореализации, оценки жизненных целей, планов и перспектив, становлении личности как субъекта жизнедеятельности.

Литература

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4: Детская психология. М. Педагогика.1984. - с. 244-268.

Дзукаева В.П. Психологическая сепарация от родителей в юношеском возрасте: эволюция теоретических представлений и примеры современных исследований // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова Общественные науки 2015, № 2. с. 71-76.

Дитюк А.А. Специфика эмоциональных состояний как компонента психологической сепарации / Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22827> (дата обращения: 17.10.2017).

Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. - М.: Издат. центр, 2000. - 184 с.

Шабельников В.К. Функции семьи в психологических напряжениях современного общества // Педагогическое образование России, 2015, №. 11, с.167–171.

Высоцкая Е.В.

ПИРАО, вед. науч. сотрудник

h_vysotskaya@mail.ru

Янишевская М.А.

ПИРАО, ст. научн. сотрудник

y_maria@mail.ru

Деятельностная пропедевтика как возможность содержательной поддержки перехода пятиклассников к изучению естественнонаучных дисциплин основной школы

Аннотация. Рассмотрены основания построения учебного предмета природоведения как деятельностной пропедевтики естественнонаучных дисциплин. Культурно-историческая реконструкция научных понятий влияет на качество усвоения учебного предмета и субъективно-личностную осмысленность знаний.

Ключевые слова: деятельностная пропедевтика, естественные науки, формирование понятий.

Среди множества предложений к решению задачи повышения эффективности учебного процесса в сегодняшних образовательных инноваций деятельностный подход к психолого-педагогической проблематике в области содержания и методов организации школьного обучения справедливо рассматривается, как один из наиболее перспективных, однако не достаточно сложный и трудоемкий в разработке и внедрении. Трактовка усвоения научных понятий как особых психологических новообразований, строение и функции которых могут быть поняты исключительно в связи с рассмотрением особого содержания деятельности,

опосредствующей их формирование, развивается в отечественной педагогической психологии на протяжении нескольких десятков лет. Задача продолжения теоретических исследований и, тем самым, создание адекватных психолого-педагогических условий трансляции полноценных научных понятий в школьном обучении, актуальна и сегодня. Понимание образовательной ситуации, как поддержки определенного типа ориентировки усваиваемых действий, предоставляет новые возможности анализа, оценки и содержательного преобразования школьных учебных предметов.

Содержательно-деятельностный подход к преобразованию школьного обучения, впервые заявивший о себе в разработках научной школы П.Я. Гальперина (Гальперин П.Я., 1959, Гальперин П.Я., 1985, Талызина Н.Ф., 1975), основан на представлении понятий в качестве носителей обобщенной ориентировки умственного действия, которое позволяет учащемуся самостоятельное построение решения задачи. Пути поддержки развития детей в процессе школьного обучения с этих позиций могут быть найдены посредством пристального внимания к процессам, опосредствующим присвоение понятийного содержания школьных предметов и определяющим его результат. Научные понятия, усваиваемые в школьном возрасте, как было показано ранее Л.С.Выготским, не являются результатом обобщения наблюдаемого по внешним признакам известных объектов, в отличие от представлений «житейского» характера, которые ребенок привносит в процесс его школьного обучения, и с которыми зачастую «проходит мимо» новых задач и средств их решения, задаваемых ему школьными предметами. «Предзаданность» понятий «сверху», их определенность подчеркивает именно культурное опосредствование как «движущую силу» индивидуального развития мышления. Но вместе с этим, по Л.С. Выготскому, научное понятие «не начинается и не возникает из какой-то неизвестной области... Научное понятие распределяет свою тяжесть на ряд понятий, которые уже возникли у ребенка в его спонтанном развитии» (Выготский Л.С., 1934, с. 360). В отличие от обыденных представлений разной степени общности и адекватности, зависящей от достигнутой «допонятийной» стадии, научные понятия задаются «сверху» (через определение), перестраивая тем самым сложившееся мышление ребенка, поднимая его на новую ступень и делая его опосредованным, осознанным и произвольным (Выготский Л.С., 1934).

Одним из главных направлений разворачивания сложившихся в этих традициях идей культурно-деятельностного опосредствования формирования понятийного мышления в рамках школьного обучения можно рассмотреть задачу организации пропедевтики содержания естественнонаучных предметов, которые предстоит изучать учащимся в основной школе, на переходе к следующей за начальной ступени образования. Задача такой разработки – поддержка присвоения учащимися общего способа изучения предмета, включающего в себя овладение методами анализа возможностей осуществления предметно-преобразующей деятельности человека и существенных отношений самого предмета, лежащих в основании теоретико-понятийного аппарата изучаемой области знания.

В процессе постановки и решения этой непростой задачи в рамках системы Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова был разработан курс «Природоведение» для 5 класса (Высоцкая Е.В., 2016), в рамках которого учащиеся «осваивают» техники и технологии преобразования природы, имеющие многовековую историю и существующие и по сей день. В определенном смысле учащие, изучающие этот курс, «погружаются» в поток развития материальной культуры человечества, в историю производства и науки, в процесс трансляции естественнонаучного знания.

Пропедевтический курс реализует логическую линию перехода от ознакомления учащихся с общекультурной проблематикой использования природных объектов человеком к познанию строения и свойств природных объектов в их существенных, не зависящих от человека связях и отношениях, реализуемому в содержании естественнонаучных предметов. Этот переход совершается посредством разворачивания учебно-познавательной деятельности учащихся,

включающей в себя опробование целей и средств предметно-преобразующей деятельности в условиях обнаружения в собственном модельном «опыте» известного «сопротивления» природных объектов и процессов.

Проходя по этой траектории, «прослеживая» культурно-исторические основания появления и развития научных понятий от архаичных до современных их форм, ученик занимает осознанную, лично обоснованную культурную позицию «деятельного», преобразовательного отношения к природным источникам возможностей собственного существования. Здесь, среди прочего, создается возможность опробовать новые возможности опосредствования собственной учебно-исследовательской деятельности схемами, моделями, терминологией, специфичными для естествознания. Учащиеся получают возможность создать собственные «предпонятийные» словесно-знаковые конструкции, а затем соотнести их с общепринятыми в науке формами и средствами сохранения и передачи знаний. Тем самым термины, правила, законы естественных наук выступают перед учеником не как результаты мифических «договоренностей» в выделении «существенных признаков» и их терминологических описаний, а как закономерные продукты развития человеческого мышления.

Учебная деятельность в пропедевтическом курсе природоведения осуществляется, тем самым, в трех главных направлениях: работа с естественнонаучным учебным текстом; практикум, при проведении которого школьники получают возможность в собственной деятельности опробовать древнейшие технологии (или их элементы); и освоение знаково-символического «языка» модельных схем.

Назначение учебного текста в этом курсе – перестройка сложившегося «опыта» ученика, проблематизация недостаточности и неконструктивности многих типичных «житейских» представлений о природных процессах и явлениях, складывающихся посредством пассивного наблюдения особенностей различного природного «материала», с которым ученик сталкивается в обыденной жизни, и, тем самым, переход к «научному» видению окружающего мира. В работе со специально подобранными учебными текстами учащийся должен научиться воспринимать и использовать необходимые составляющие их как ориентировочные для самостоятельного выстраивания нового знания. Построенная как проверка изложенного в тексте, собственная учебно-исследовательская деятельность позволяет выделить и описать функциональное значение изобретенных человечеством орудий, инструментов, способов решения практических задач как первоисточник возникающих научных понятий.

Таким образом, деятельностная пропедевтика понятия включает в себя:

- опробование знаний на «применимость» в решении задач: освоение ориентировочной функции знания;

- реконструкцию «деятельностного смысла» и оснований знаний: усвоение предмета;

- «культурную историю» предмета: формирование субъективно-личностной осмысленности.

Изучение основ наук в рамках курса «Природоведение» и последующий переход к освоению систематических курсов позволяет сменить стихийно складывающийся у школьников взгляд на содержание предметов естественнонаучного цикла – с описательного, «созерцательно-объяснительного» на деятельностный, «преобразующий». Новая позиция «созидателя» собственных возможностей деятельности с природным материалом задает новый взгляд учащихся на необходимость изучения естественнонаучных предметов, интерес и познавательную мотивацию к освоению их содержания.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Москва-Ленинград, 1934
3. *Высоцкая Е.В. и др.* Трансляция научных понятий в школьном обучении: от П.Я. Гальперина к В.В.Давыдову/ Е.В.Высоцкая, А.Д.Лобанова, И.В.Рехтман, А.Н.Сиднева

//Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 115-летию со дня рождения П.Я.Гальперина. М., 2017

4. *Высоцкая Е.В. и др.* Природоведение. 5 класс. Комплект из трех книг: Учебное пособие / Е.В. Высоцкая, А.Б. Воронцов, В.А. Львовский, С.Б. Хребтова, Е.В. Чудинова, М.А. Янишевская. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2016. – 113 с.

5. *Гальперин П.Я.* Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий. // Доклады Академии пед наук РСФСР, 1959, №2

6. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие. М.: Изд. Московского университета, 1985

7. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М., 1975

Дейниченко И.В.

кафедра общей и педагогической психологии МГОУ, аспирант

i.dey@mail.ru

Взаимосвязь эмоциональной направленности личности и креативности в студенческом возрасте

В данной статье рассматривается вопрос эмоциональной «обеспеченности» процесса творчества. Выявляется взаимосвязь эмоциональной направленности личности и креативности в студенческом возрасте. Показано, что у креативных студентов в эмоциональном опыте преобладают чувства и эмоции, связанные с творческим процессом (эвристические, гностические и практические эмоции).

Креативность, эмоциональная направленность личности, студенческий возраст.

В последние годы в отечественной педагогической психологии возрос интерес к изучению проблемы становления креативности в юношеском возрасте. Актуальность этой проблемы связана с преобразованиями, произошедшими в нашей стране, когда повышаются требования к формированию таких личностных качеств, как открытость новому опыту, возможность творческого отношения к действительности, умение находить решения в нестандартных ситуациях. В связи с этим особое значение приобретает исследование условий и механизмов формирования креативности, учет которых необходим при создании и применении средств развития творческого потенциала студента.

Очень важным является вопрос эмоциональной «обеспеченности» процесса творчества. Эмоции не только сопутствуют всякой деятельности, «обслуживая» потребности организма, но сами являются объектом особой потребности. Любому человеку присуща жажда эмоционального насыщения, стремление к переживанию различных чувств. В связи с этим, представляет интерес обращение к концепции эмоциональной направленности, разработанной Б.И.Додоновым (1978). Эмоциональная направленность рассматривается в качестве индикатора ценностных ориентаций субъекта, направленности его личности. Она, как социализированная и индивидуализированная программа содержательных переживаний человека, предопределяет выбор предметной сферы деятельности, в которую включен человек. Соответствие эмоциональной направленности особенностям творческой деятельности дает человеку возможность реализовать в этой деятельности свои ценностные ориентации и связанные с ними субъективно значимые эмоциональные переживания, достигая удовлетворенности творческим процессом.

В этой связи представляется актуальным исследование взаимосвязи эмоциональной направленности и креативности субъекта. Анализ научных исследований по проблеме

приводит к заключению о том, что проблема взаимосвязи проявлений эмоциональной сферы личности с уровнем развития креативности остаётся одной из сложных, неоднозначно решённых, противоречивых проблем в современной психологической науке, к тому же слабо подкреплённой методическим инструментарием.

Цель исследования - выявить взаимосвязь между эмоциональной направленностью личности и креативностью в студенческом возрасте. В ходе работы была выдвинута общая гипотеза о том, что существует взаимосвязь между уровнем креативности студентов и эмоциональной направленностью их личности. Эта гипотеза конкретизировалась в частном положении о том, что у креативных студентов в эмоциональном опыте преобладают чувства и эмоции, связанные с творческим процессом. В исследовании участвовали 30 студентов-первокурсников факультета психологии МГОУ.

Теоретико-методологической основой исследования стала культурно-историческая концепция о развитии высших психических функций Л.С.Выготского (1984), исследования места юношеского возраста в общем процессе становления личности в онтогенезе (Л.И. Божович, Д.Б.Эльконин, И.С.Кон, И.А. Зимняя и др.). Именно Л.С.Выготский впервые называет юность «началом зрелой жизни». Мы также опирались на исследования в области отечественной психологии способностей: Б.М.Теплова (1985), С.Л.Рубинштейна (2011), О.К.Тихомирова (1980), В.Н.Дружинина (2008) А.В.Брушлинского, А.М.Матюшкина, Д.Б.Богоявленской, Я.А.Пономарева и др. В зарубежной психологии способностей наиболее продуктивной считается концепция креативности, развиваемая Дж.Гилфордом (1965), Э.П.Торренсом. В исследовании эмоциональной направленности личности мы базировались на концепцию Д.И.Додонова (1978), предполагающую рассмотрение эмоционального мира человека с точки зрения теории ценностей. Д.И.Додонов выделяет следующие основные виды эмоциональной направленности личности: 1. Эмоциональная творческая направленность - направленность на взаимодействие с внешним миром (в данный симптомокомплекс входят эвристические, гностические, практические, романтические и эстетические эмоции). 2. Направленность на общение с людьми (в данный симптомокомплекс входят альтруистические и коммуникативные эмоции). 3. Направленность на себя (в этот симптомокомплекс входят гедонистические, пугнические и глорические эмоции).

Для изучения особенностей развития творческих способностей студентов использовались следующие методы: для диагностики уровня невербальной креативности - Краткий тест творческого мышления (КТТМ). Фигурная форма - сокращенный вариант субтеста «Закончи рисунок» П.Торренса (адаптированный Е.И.Щеблановой и И.С.Авериной); для диагностики вербальных творческих способностей - методика «Три слова» Л.Ю.Субботиной. Для выявления особенностей эмоциональной направленности личности испытуемых, значимости для испытуемых различных эмоциональных состояний использовались «Шкала оценки эмоциональной направленности личности» и методика «Эмоциональный тезаурус» Б.И.Додонова. Далее был проведен корреляционный анализ данных с помощью коэффициента корреляции Пирсона (r_{xy}) (см. таблицу 1).

Таблица 1. Корреляционный анализ данных исследования с помощью коэффициента корреляции Пирсона (r_{xy})

	Виды эмоциональной направленности					
	Опросник «Эмоциональная направленность» (серия 3)			Методика «Эмоциональный тезаурус» (серия 4)		
	творчест во	другие	на себя	творчест во	другие	на себя
Невербальная креативность	0,47	0,25	-0,22	0,49	-0,13	-0,2
Вербальная креативность	0,65	0,11	-0,34	0,62	-0,3	-0,32

Общая креативность	0,63	0,2	-0,32	0,54	-0,24	-0,3
-----------------------	------	-----	-------	------	-------	------

$r_{xy(st)} = 0,48$, при $\rho = 0,01$, $r_{xy(st)} = 0,36$, при $\rho = 0,05$

Оказалось, что между всеми видами креативности наших испытуемых (серии 1 и 2), и комплексом эмоций, связанных с творческим процессом (по результатам серии 3 и 4), существует достоверная связь (r_{xy} от 0,47 до 0,65). Между креативностью и комплексом эмоций, связанных с общением (r_{xy} от -0,33 до 0,25) и комплексом эмоций, направленных на себя (r_{xy} от -0,13 до -0,34) достоверной связи мы не обнаружили. Далее мы провели корреляционный анализ взаимосвязи между общей креативностью наших испытуемых и их эмоциями каждого типа (по результатам серии 3) для того, чтобы определить, за счет каких эмоций в каждом из эмоциональных симптомокомплексов мы получили тот или иной коэффициент. Оказалось, что среди всех эмоций, составляющих *эмоциональный творческий симптомокомплекс*, наибольшая доля приходится именно на эвристические ($r_{xy} = 0,81$), гностические ($r_{xy} = 0,48$) и практические эмоции ($r_{xy} = 0,37$). Между остальными эмоциями, входящими в данный комплекс, и креативностью взаимосвязь не обнаружилась (с романтическими: $r_{xy} = 0,23$, с эстетическими: $r_{xy} = 0,26$). Такие результаты, на наш взгляд, объясняются значимостью именно вышеназванных эмоций в творческом процессе. Креативный человек в процессе творчества, прежде всего, должен стремиться к открытию нового, получать удовольствие при нахождении оригинальных идей (эвристические эмоции). Он в процессе творчества удовлетворяет и свою познавательную потребность, испытывает радость от познания нового (гностические эмоции). А так как творческий процесс – это целенаправленный процесс, связанный с необходимостью активно добиваться желаемых результатов, в нашем исследовании у креативных студентов мы получили высокие показатели практических эмоций.

При анализе взаимосвязи между креативностью и эмоциями, составляющими *комплекс эмоций направленных на общение с людьми*, оказалось, что нет достоверной связи ни между креативностью и альтруистическими эмоциями ($r_{xy} = 0,09$), ни между креативностью и коммуникативными эмоциями ($r_{xy} = 0,13$). Т.е. как у креативных, так и у некреативных студентов может быть любой уровень выраженности коммуникативных и альтруистических эмоций. И наконец, *эмоции, связанные с отношением к себе* (глорические, пугнические и гедонистические) оказались также слабо связанными с креативностью ($r_{xy} = 0,08$; $r_{xy} = -0,35$ $r_{xy} = -0,15$ соответственно). Видимо, процесс творчества заставляет человека забыть о себе, славе, опасности, о своих потребностях в комфорте и удобстве. Творческий студент может забыть о том, что он не обедал, мало спал, что он устал. «Я», «Другие» в творчестве уходят на задний план, главное – это мир, это преобразование мира, это нестандартный результат такого преобразования.

ВЫВОДЫ

1. Эмоциональная сфера – одна из основных систем, обеспечивающих активные, творческие формы жизнедеятельности человека. Без эмоциональной активности креативности не наблюдается.
2. Эмоциональные параметры креативности не только «сопровождают» творческий процесс, но и определяют его качество и результаты.
3. Существует взаимосвязь между уровнем креативности студентов и комплексом эмоций, направленных на творческий процесс. Причем, наиболее тесная связь наблюдается именно между эвристическими, гностическими и практическими эмоциями и креативностью. У креативных студентов в эмоциональном опыте преобладают чувства и эмоции, связанные с творческим процессом.

4. Достоверной взаимосвязи между креативностью и эмоциями, направленными на общение с людьми (коммуникативные и альтруистические эмоции) и эмоциями, связанными с отношением к себе (гедонистические, пугнические и гедонистические) не оказалось. Полученные в исследовании результаты являются значимыми для прояснения хода психического развития в начале студенческого возраста, т.к. помогают глубже проникнуть в понимание процесса развития творческих способностей в онтогенезе, подтверждают роль эвристической эмоциональной направленности личности в реализации творческой деятельности. Дальнейшая работа над проблемой может быть направлена на изучение причинно-следственных зависимостей между творческой эмоциональной направленностью личности и развитием креативности, на изучение динамики выявленной взаимосвязи на протяжении всего студенческого возраста, а также создание коррекционно-развивающей программы, направленной на повышение эмоциональной составляющей креативности в студенческом возрасте.

Литература

4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1982—1984.
5. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта // Психология мышления под ред. А.М. Матюшкина. — М.: Прогресс, 1965. — 534 с. (с. 433-456)
6. *Додонов Б. И.* Эмоция как ценность - М.: Политиздат, 1978. — 272 с.
7. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. - СПб.: Питер, 2008.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2011. — 720 с.
9. *Теплов Б.М.* Способности и одаренность // Избранные труды. В 2 томах. Т.1. - М.: Педагогика, 1985. - 324 с.
10. *Тихомиров О. К., Ключко В.Е.* Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // Вопросы психологии. - 1980. № 5. - С. 23-31.

Уманская Елена Геннадьевна
МПГУ, доцент кафедры психологии развития

elena.umanskaya@mail.ru

Психологические проблемы в развитии личности ребенка в контексте идей Л.С. Выготского о трудном детстве

Аннотация: Л.С.Выготский разработал психологический подход к коррекции трудностей развития ребенка на основе методической диалектики.

Ключевые слова: трудное детство, социальная ситуация развития, компенсация, методическая диалектика.

Отечественная психология давно ставила перед собой многие сложные вопросы «трудного детства». К концу 1920-х годов складывается новая научная методология, которая переносит акцент на влияние среды и общественных отношений на личность ребенка. В связи с этим основное внимание исследователей было направлено не на субъект-субъектные отношения, а на влияние среды на субъекта.

Л.С.Выготский, используя научные предтечи, приходит к мнению, что человек также обладает «системой активности», организующей его поведение. Он отмечал, что трудность в развитии не всегда означает низкий уровень общего развития личности ребенка. Зачастую она порождает проявление известной силы, способность к протесту, большой воли и умения сильно чувствовать, многого хотеть и многого добиваться. Он считал, что моральное несовершенство (или трудность) есть понятие не биологическое, а социальное. Оно возникает

не из наследственных факторов, формирующих организм и его поведение, а из социальных, направляющих и приспособляющих это поведение к условиям существования в той среде, в которой ребенку приходится жить. Другими словами, это социальная запущенность, беспризорность, то есть отсутствие всякой заботы о выработке приспособительных реакций к среде, или, с другой стороны, повышенная общая одаренность детей, которая не находит выхода для своей энергии в обычных формах поведения.

Говоря о развитии ребенка, Л.С.Выготский, также как и М.Я.Басов, считал, что есть две стороны этого развития – развитие психики и биологическое развитие организма детей, и что биологические и социальные факторы играют разную роль в этих двух сторонах развития (Выготский Л.С., 1983.). Л.С.Выготский полагал, что основной причиной возникновения трудностей являются неблагоприятные условия, в которых ребенок живет, приводящие его к конфликту со средой, поэтому истоки этого конфликта, этих трудностей надо искать в индивидуальных особенностях жизни ребенка. Л.С.Выготский подчеркивал, что даже неизменная внешняя среда имеет для ребенка разное значение в зависимости от его отношения к ней и впервые ввел понятие «социальная ситуация развития», выделив из среды те элементы, которые оказывают влияние на развитие психики ребенка в каждый конкретный период времени, а также единицу социальной ситуации – переживание ребенка по поводу какого-то события или факта его жизни. Одна и та же среда, переживаемая разными детьми по-разному, может иметь неодинаковое значение для развития их личности. Поэтому и конфликт, лежащий в основе трудновоспитуемости, коренится в личности данного, конкретного ребенка, в его индивидуальной истории жизни, потому и методы диагностики, считал Л.С.Выготский, должны быть индивидуально-психологические.

Л.С.Выготский впервые перешел от утверждения о важности среды для развития к выявлению конкретного механизма этого влияния. Он пришел к выводу, что механизмом преодоления трудностей является компенсация. Он считал, что любой дефект оказывает двойное влияние на ребенка – с одной стороны он создает препятствия для его развития, а с другой – создает стимулы для преодоления этих препятствий, для формирования обходных путей в развитии ребенка, т.е. для его культурного развития. При этом ребенок даже без помощи взрослого, самостоятельно находит стимулы-средства для преодоления своих трудностей. Однако, если он это делает самостоятельно, то эти средства не всегда наилучшим, адекватным образом сочетаются как с самим дефектом, так и с социальными условиями, в которых живет ребенок. Говоря о разных видах компенсации, Выготский подчеркивал, что только реальная компенсация недостатков, переживаемых ребенком, выводит его из трудностей, в то время как фиктивная компенсация или бегство в болезнь, слабость, наоборот, приводит к появлению собственно трудновоспитуемых детей. Таким образом, в диагностике ребенка необходимо исследовать не отдельные дефекты или недостатки, а его личность в целом, социальную ситуацию его развития. Поэтому, подчеркивал Л.С.Выготский, необходимо разрабатывать комплексные методы диагностики личности ребенка и его связи со средой.

Разрабатывая методы коррекции трудностей, Л.С.Выготский считал, что бороться надо не с самим дефектом, а с причиной, его породившей (Выготский Л.С., 1983). Наиболее интересна мысль Л.С.Выготского о том, что при коррекции необходимо учитывать не только негативную характеристику ребенка, т.е. его недостатки, но и его достоинства, его положительные черты, которые он сформировал, пытаясь преодолеть свой дефект. Изменив социальную ситуацию развития ребенка, можно переключить его энергию в другое, социально приемлемое русло. Такой метод Л.С.Выготский называл методической диалектикой.

По мнению Л.С.Выготского, трудного ребенка необходимо поместить в такую среду, которая вместо установившихся у него антисоциальных форм поведения, привила бы ему новые формы общения с людьми и приспособила бы его к определенным условиям существования.

Следовательно, те качества, которые стремятся получить в результате развития ребенка, должны присутствовать в окружающей среде в форме отношений с самого начала. Первостепенную роль здесь играет ближайшая микросреда, с которой ребенок вступает в наиболее тесные отношения. Эта среда – источник развития всех специфических качеств ребенка, и если в ней отсутствует соответствующее идеальное свойство, то у ребенка не разовьется соответствующая функция, соответствующая деятельность. Под средой в данной концепции понимается коллектив.

В одних и тех же условиях могут формироваться разные свойства личности, так как ребенок дает на те или иные воздействия среды специфически свои, индивидуальные реакции. Зависят они, прежде всего, от того, в каких взаимоотношениях со средой он находится. Воздействия среды, в свою очередь, сами меняются в зависимости от того, через какие ранее возникшие психические свойства ребенка они преломляются. Результат воздействия, как показала практика, зависит от характера аффективного отношения ребенка к воздействующему (в каждом конкретном случае).

Поэтому одной из основных причин трудности в развитии ребенка, по мнению Л.С.Выготского, является конфликт личной жизни с наследственным опытом. Воспитатель постоянно вмешивается в этот конфликт, но это вмешательство предполагает самый совершенный и точный учет всех решительно элементов, характеризующих ситуацию в данную минуту. Меняя и организуя по-новому элементы среды, педагог может вводить в действие новые факторы или исключать нежелательные (Выготский Л.С., 1983).

В этом подходе Л.С.Выготского особенно ясно видна разница между психологическим и педагогическим подходом (П.П.Блонским) к трудностям развития и их исправлению.

Отмечая, что развитие детского характера основывается на механизме компенсаторной реакции, то есть реакции, старающейся преодолеть стоящие перед ребенком преграды, Л.С.Выготский отмечает, что реакция может давать реальный, фиктивный или средний тип компенсации.

Первый возникает в ответ на более или менее реально учитываемые трудности и действительно является развитием компенсирующих качеств.

Второй – это фиктивная установка. Те способы поведения, которые выработались в ответ на трудности, но реально не преодолевают их. Сами затруднения возникают на основании идей, расходящихся с действительностью (например, подозрительность), и ребенок борется с этими призраками призрачными средствами.

Третий тип самый сложный. Он имеет несколько форм. Ребенок может прикрыться своей слабостью, своим недостатком, «убежать» в болезнь, тем самым, получив себе дополнительное внимание и льготы. Такая компенсация реальна, потому что ребенок добивается известных выгод, но она и фиктивна, потому что не избавляет его от трудностей, а зачастую усиливает их. Однако ребенок может компенсировать трудности ответными агрессивными действиями по отношению к социальной среде, в которой он находится. У него может появиться повышенная раздражительность, упрямство, агрессивность. Не занимая среди сверстников той роли, на которую претендует, он стремится к детям младшего возраста. При этом у него могут вырабатываться такие негативные черты характера, как властолюбие. Такая компенсация до известной степени также реальна потому, что ребенок добивается другими путями того, чего лишает его недостаток или отставание, и одновременно фиктивна, потому что в коллективе младших детей с помощью силы и упрямства он добивается желаемого, но не преодолевает реально тех трудностей, которые перед ним стоят.

Исходя из положения Л.С.Выготского о том, что «социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» (Выготский Л.С., 2004), при работе с трудными детьми возникают две основные задачи:

1. Заложить в окружающую детей среду в идеальной форме, в форме отношений, те свойства, которые он хочет сформировать у ребенка. Наиболее реально и эффективно это сделать в ближайшей микросреде, в коллективе.

2. Включить трудного ребенка в этот коллектив и организовать его взаимодействие и сотрудничество с другими детьми и взрослыми в ходе целесообразной деятельности.

На практике они трансформируются в процесс формирования детского коллектива и управления его дальнейшим развитием. При этом сам педагог является, с одной стороны, организатором и направляющим развитие коллектива, с другой – частью этого коллектива.

Таким образом, детский коллектив с нормальным общением и развитым сотрудничеством становится фактором социальной реабилитации. В работе «Коллектив как фактор развития дефективного ребенка» Л.С.Выготский писал: «Коллектив как фактор доразвития высших психических функций в отличие от дефекта как фактора недоразвития элементарных функций, находится в наших руках. Насколько практически безнадежно бороться с дефектом и его непосредственными следствиями, настолько законна, плодотворна и многообещающа борьба с затруднениями в коллективной деятельности» (Выготский Л.С., 2004).

Литература

1. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собрание соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т.5. – С. 257 – 322.

2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - С.-Пб., 2004. – С.172.

Сплав психологической науки и практики, искусства и культуры в творчестве Л.С.Выготского
А.Н.Ждан

МГУ имени М.В.Ломоносова

Творчество Л.С.Выготского оставило неизгладимый след в социальных науках о человеке, во всех областях психологии, дефектологии, в искусстве, семиотике и других сферах культуры. Все разнообразие направлений его исследовательской и практической деятельности объединяет культурно-историческая теория сознания человека. В отличие от классической психологии с ее пониманием изначальности душевной жизни, с положением о том, что человек рождается с несовершенной и неразвитой, но все-таки душой, что она уже есть в нем и что носителем ее является мозг, утверждает, что «душа» человека, человеческое сознание (психика) существует объективно вне нас как явление интерпсихическое в форме знаков и их значений, являющихся средством организации совместной, прежде всего, трудовой деятельности людей, и что только в результате этого взаимного воздействия людей друг на друга возникает интрапсихическое в форме тех же знаков и значений, но направленное на организацию своей собственной деятельности. Душа не задана человеку изначально, а дана ему во внешней чисто материальной форме! Первая большая работа Л.С.Выготского «Психология искусства» (1925) явилась прологом культурно-исторической теории. Называя искусство «общественной техникой чувств», признавал существование эмоций в объективной общественной форме, материализованной в произведении искусства, рассматривая художественное произведение как «совокупность эстетических знаков» (там же). Л.С.Выготский раскрыл психологический механизм влияния искусства на человека и его психологическую функцию: произведение искусства – это общественное орудие, с помощью которого формируются индивидуальные чувства. Тем самым намечен закон формирования высших психических функций из внешних интерпсихических форм в процессе их интериоризации. Назначением искусства является развитие эмоций как высшей психической функции. В практической работе в области образования в Гомеле организовал психологическую лабораторию в Педтехникуме. Итогом собственного педагогического опыта и обобщения материалов, отражающих состояние этой области психологии стала книга

«Педагогическая психология» (1926). В опыте практической работы с аномальными детьми с отклонениями в физическом и психическом развитии (слепых, глухих, умственно-отсталых) в Экспериментально-дефектологическом институте (ЭДИ) наметил новый подход к коррекции: вместо традиционного инвалидно-филантропического – путь включения ребенка в культуру, приобщения его к социальному опыту через речь, подчеркивая решающую роль культуры в формировании человека. Считая обязательным необходимым условием для работы в науке ориентировку в современных психологических течениях, в ряде своих статей дал общую характеристику мировой и отечественной психологической науки, ее главных направлений – бихевиоризма, гештальтпсихологии, психоанализа и других. Оценил переживаемый наукой этап ее развития как методологический кризис, в центре которого находится проблема сознания. В обстановке игнорирования или недооценки сознания (в бихевиоризме и других поведенческих концепциях, в том числе, в русской науке – в рефлексологии В.М.Бехтерева и в других вариантах) защищал мысль о необходимости сохранить в психологии проблему сознания, обосновывал положение о единстве речи, поведения и сознания; указывал, что в сознании заключается своеобразие человеческой психики (статья «Сознание как проблема психологии поведения»), поставил задачу перевести факты сознания на объективный язык, связав ее с требованием разработки метода исследования, адекватного этой задаче. Дал глубокий анализ кризиса в рукописи «Исторический смысл психологического кризиса» (впервые опубликована в 1982 г.). Итогом исследовательской и практической деятельности стала статья «Проблема культурного развития ребенка» (1928): здесь дано первое целостное изложение культурно-исторической теории, экспериментально-генетического метода исследования, определены некоторые важнейшие понятия. Важно, что в этой работе показано, как метод позволял вывести наружу процесс возникновения внимания, памяти, мышления. Дальнейшее развитие теории представлено в последующих работах Л.С.Выготского – монографиях, статьях, лекциях, докладах и выступлениях, большая часть которых была опубликована уже после его смерти, а также в работах учеников и последователей Л.С.Выготского, составивших уже при жизни ученого крупную научную школу. А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович, П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец создали на фундаменте культурно-исторической теории собственные школы. Эти школы являются линиями развития теории Л.С.Выготского. Культурно-историческая теория является органичной частью мировой науки. Ей следуют многие выдающиеся ученые разных стран. С 1998 года действует Международное общество Культурно-исторических и деятельностных исследований (ISCAR). Оно развивает традиции культурно-исторического исследования, стремится понять общие проблемы человеческого развития во взаимосвязи с социально-историческими проблемами и культурой, найти пути применения культурно-деятельностного подхода на практике.

По общему мнению, Выготскому не удалось завершить созданное им новое направление в психологии – концепцию исторического понимания человеческого сознания происхождения и развития специфически человеческих высших психических функций. Как писал его ближайший соратник Д.Б.Эльконин «Выготский сделал только первые, самые трудные шаги в новом направлении». Однако разработанные им методологические принципы психологического исследования и, прежде всего, принцип историзма, сконструированный им новый экспериментально-генетический метод и проведенные с его применением экспериментальные исследования развития высших психических функций, свойственных человеку, и процесса онтогенетического развития психики ребенка в целом, аномалий психического развития, системной и смысловой структуры сознания заложили прочные основания новой неклассической психологии, получившей развитие в теоретических и экспериментальных исследованиях последователей Выготского. Итоговая монография Л.С.Выготского «Мышление и речь» (1934), по точной характеристике известного психолога,

специалиста в области психологии развития, детской и возрастной психологии Л.Ф.Обуховой – это великая книга.

*Каминская Маргарита Владимировна,
профессор ИП им. Л.С. Выготского, РГГУ*

mvkaminskaya@mail.ru

Развивающееся мышление как проблема научного и конструктивно-технического знания

Обсуждается проблема обновления теоретических опор развивающегося мышления как объекта образовательной деятельности. Уточняется способ видения знака, изменение устройства и сопряжение функций которого являются первопричинными для действия законов преобразования мышления.

Развивающееся мышление, знак, знаковая операция, исследовательские формулы высказываний, формы развития мысли.

В культурно-историческом подходе тот объект действительности, который образует человеческое в человеке, исследуется с помощью категории «развивающееся мышление». Оно изначально видится не как данность, а как задача – в генезисе и динамике. Раскрыты его коммуникативная природа и поисковая мотивация; внутренние механизмы производства, применения и повышения разрешающей способности его знаковых средств; культургенез форм умственной деятельности, включая субъектную сторону феномена ее идеальной формы. В конструктивно-техническом знании развивающееся мышление является объектом образовательной деятельности и проектируется как интерпсихический процесс. Но пока в имеющихся на этот счет решениях (версии В.В. Давыдова, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман, Ж. Карпея и Б. ван Урса, Б.Д. Эльконина и др.) четко не разведены: схемы *порождения и освоения* знака; его *вспомогательные семиотические* функции (при построении новых форм действия) и *основные психологические* (при включении знака в деятельность и организацию поведения другого); знаковая операция в ее семиотической *функции осмысливания* (перестройки отношений внутри структуры знака по пути «означающее – означаемое – значение») и в ее психологической *функции смыслообразования* (соединения мысли со словом по пути «означаемое – значение – означающее»); логическая форма *развития мысли* и логическая форма *мысли*. По этой причине в предложенных экспериментальных и практических разработках все обновление образовательных средств и действий направлено на интерпсихический процесс, взятый в функции *регуляции совместной умственной деятельности*, т.е. предназначенный для включения в мыслительную операцию уже преобразованных отношений внутри структуры знака. Но мышление развивается за счет преобразования своего знакового инструмента. Следовательно, интерпсихический орган его развития нужен не для выполнения основной операции знаком как средством, а для выполнения вспомогательной операции с самим знаком, в результате которой его ранг повышается. Об этом говорил Л.С. Выготский, проводя генетический анализ знаковой операции: «То, что было внешней операцией со знаком, ...культурным способом овладения собой извне, превращается в интрапсихологический слой, рождает новую психологическую систему несравненно более высокую по составу и культурно-психологическую по генезу» (Выготский, 2005, - 575). Как видно из этой и ряда других его работ, знаковые операции по приданию формы мысли и формы ее развития изначально различаются.

Преграда для обновления конструктивно-технического знания о развивающемся мышлении – это непроясненность способа видения самого знака, изменение устройства и сопряжение функций которого являются первопричинными условиями для действия законов преобразования мышления. Если роль знака при осуществлении умственного действия в различных по своему культургенезу и уровню форм реализована, то его роль в культургенезе самих логических форм развития мысли осталась за кадром. У авторов образовательных систем, разработанных в культурно-исторической парадигме (Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, Е.Е. Кравцова и Г. Г. Кравцов, Н.Е. Веракса), логические формы развития мысли показаны как учебные, проектные или диалектические действия. Но их рассмотрение не является исчерпывающим с точки зрения того, как знаковое средство речи в итоге становится средством построения логической формы развития мысли. В общем и целом, в конструктивно-техническом знании о развивающемся мышлении пока нет ответов на ряд вопросов. Неизвестно:

- Как создается такая коллизия речевого контакта ученика с педагогом, в которой у них закономерно возникает общая задача превращения объекта знака из объекта деятельности в объект исследования, появляется необходимость опробовать и коммуницировать интеллектуальные искания сторон, продвигающие их к новому способу видения этого объекта?

- Чем вызывается продуктивное напряжение мысли, обусловленное функциональным различием способов обобщения, используемых этими сторонами?

- Каким образом при разрешении этого напряжения используется изначальная культурная способность знака организовывать индивидуальное субъект-объектное действие как внутренне социальное, субъект-субъектное?

- За счет чего эта внутренняя социальность знака не перечеркивается, а провоцируется общением вовне – между учеником и педагогом?

- Как складывается динамика такой коммуникации в соответствии с динамикой переустройства знака?

Поиск ответов лежит в области проектирования интерпсихического процесса не как *надстроенного* над опосредствующей мыслительной деятельностью, а как вынесенного вовне *внутреннего* этапа построения знаковой операции по развитию мысли. Прежде всего, в основе такого проекта лежат следующие процессуальные и структурные возможности *знаковой операции как вспомогательной*:

- она востребована, когда основная знаковая операция, используемая применительно к объекту умственного действия, приходит в состояние дисфункции – сложившаяся форма мысли распадается, т.к. «значение» в ее знаковой структуре, переставая работать, разрушается;

- в структуре вспомогательной знаковой операции «обозначаемое» меняется – им вместо объекта умственного действия становится объект действительности, границы познания которого напрямую не зависят от границ объекта основной знаковой операции;

- символ, «обозначающее» в ней представляет ход и результат развития мысли – распознавания того нового в объекте действительности, невидение чего было причиной дисфункции основной знаковой операции, и выработка чего позволяет обновить состав знания о нем;

- ее «значение» образуется путем модернизации отношений внутри структуры основной знаковой операции – с опорой на результат познания она приводится в новое функциональное состояние (в ней расширяются границы «обозначаемого» путем включения в него новых свойств объекта, «значение» применяемого к нему умственного действия для получения желаемого продукта корректируется и символизируется в новом «обозначающем»).

Вторым условием эффективности проекта является его опора на *закономерность*, которая в динамической структуре вспомогательной знаковой операции определяет «сцепление» *речевых средств и логических форм развития мысли*.

Если мы рассмотрим развитие мысли как коммуникативный процесс, то сможем определиться с теми всеобщими речевыми средствами, «значение» в структурах которых, с одной стороны, специально предназначено для провокации и упорядочивания движения мысли (в отличие от ее фиксации или воспроизводства), а с другой, – одновременно гарантирует понимание и как результат коммуникации (речевой контакт), и как результат обновления способа видения познаваемого объекта действительности. Как показывает анализ, такими средствами являются особые *исследовательские формулы высказываний*, сообщающих об интеллектуальных исканиях сторон: *проблема* способа действия с объектом; *вопрос* о недостающем знании об объекте; *гипотеза* нового знания и ее *доказательство* (в ответ на поставленный вопрос); *результат* поиска, разрешающий проблему действия с объектом; *вывод* о закономерностях найденного способа действия с объектом. Если знаково-символическое отображение, аргументация и согласование этих исследовательских формул в коммуникации востребовано, то факты речевого контакта оборачиваются фактами развития мысли, а средства субъект-субъектного понимания становятся и средствами понимания субъект-объектного. Проблема в том, что культивирование этих формул сегодня характерно для научных коммуникаций, но еще не стало нормой для образовательных. В возрастном проектировании знаково-символических средств (например, познавательных моделей в проекте Эльконина – Давыдова) уровень производства с их помощью исследовательских формул высказываний «перескакивается». Знаки нового ранга проектируются для того, чтобы преобразовывать форму мысли (например, от эмпирической к теоретической) и строить новые умственные действия (например, абстрагировать генетически исходные свойства объекта от их чувственно представленных носителей и производить содержательное обобщение). Однако эти знаки имеют созидательный смысл только тогда, когда любые новые способы обобщения сначала с их помощью возбуждаются и производятся, обретая вид исследовательских формул речи.

В свою очередь, если мы проанализируем коммуникацию как процесс развития мысли, то установим, какие всеобщие формы развития мысли одновременно задают динамику и субъект-субъектному, и субъект-объектному пониманию. Э.В. Ильенков показал эти формы как *логические переходы* между действием противоречий в действительности и их разрешением в поле ее созерцания – в мышлении (Ильенков, 2009). Ниже приведем их в динамике и в сопряжении с теми исследовательскими формулами речи, в которых они закономерно фиксируются и коммуницируются.

Непонимание: переход от противоречия между целью и результатом действия в действительности – к *формально-неразрешимому, непосредственному логическому противоречию* в мышлении (созерцание в составе условий действия тех противоположных данных – А и Б, что затрудняют его). Формулируется как проблема.

Программирование понимания: переход от данного в мышлении, т.е. от *непосредственного противоречия* – к искомому в действительности неизвестному факту, который проявляет себя в том, что трансформирует противоположные характеристики друг в друга, и тем самым образует систему условий действия. Формулируется как вопрос.

Выполнение программы понимания: переход от обнаружения диалектических свойств искомого в действительности, нахождения механизма реального разрешения противоречия «в жизни» – к превращению их в достояние собственной мысли, в *конкретное логическое разрешение противоречия* в мышлении (созерцание перевода образов А и Б друг в друга с помощью Т – опосредствующего звена). Формулируется и доказывается как гипотеза.

Проверка понимания: переход от *опосредованного, разрешенного противоречия* в мышлении – к восполнению реального состава условий действия и разрешению противоречия между его целью и результатом в действительности. Формулируется как результат познания.

Смена способа понимания: переход от разрешения противоречия между целью и результатом действия в действительности – к конкретно-логическому, опосредованному способу разрешения противоречия в мышлении через закономерно связанную систему решающих фактов, понятию в их собственной связи, сцеплении и взаимодействии (созерцание изменения А в Б по закону Т). Формулируется как вывод.

Реконструкция теоретических основ проектирования работы с развивающимся мышлением позволяет утверждать, что обновление образовательных средств и действий актуально в части реализации связей между всеобщими формами развития мысли и речевыми средствами их коммуникации. С опорой на эти связи возможно построение метода «современной майевтики». Опыт наших исследований, разработки поисковых дискуссий и стимульного учебного материала к ним (Каминская, 2013; 2014; 2016; 2017) убеждает, что такой метод перспективен.

Литература:

1. *Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка. // Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Выготский; под ред. В.В. Давыдова. М., 2005. С. 490-596.*
2. *Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М., 2009.*
3. *Каминская М.В. Результаты исследования иницирующих взаимодействий ученика с учителем как основа инновационного проекта. // Педагогический дизайн в школе компетенций: идеи, конструкторы и дидактические материалы нового поколения. М., 2013. С. 5-13.*
4. *Каминская М.В. Развитие знака: акт познания как акт речи. // DVD - Материалы 15-х Международных чтений памяти Л.С. Выготского «Мышление и речь: подходы, проблемы, решения». 17- 21 ноября, 2014 г., Москва.*
5. *Каминская М.В. Идеальные формы в образовании. // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2016. № 4. С. 42-52.*
6. *Каминская М.В. Тренинги и экспертиза в работе с персоналом школ: на пути к компетентностному образованию. М., 2017.*

Курышева О.В.

Волгоградский государственный университет, доцент кафедры психологии

o.kurysheva@yandex.ru

Понимание религиозных норм в традиции культурно-исторической теории*

Статья выполнена при финансовой поддержке РФФИ и Администрации Волгоградской области, проект «Религиозные нормы как детерминанты адаптивного социального поведения в межконфессиональном пространстве Нижнего Поволжья» № 17-16-34018

Статья посвящена теоретическому обоснованию применения идеи о соотношении реальной и идеальной формы к феномену религиозных норм. Сделан анализ неопределенностей и противоречий в понимании религиозных норм, раскрывается эвристический потенциал культурно-исторической теории для исследования религиозных норм.

Ключевые слова: социальные нормы, религиозные нормы, идеальная и реальная формы, культурно-историческая теория.

Религиозные нормы, исходно являясь феноменом канонического религиоведения, сегодня все больше перемещаются в плоскость «мирских» наук. Являясь междисциплинарным феноменом, они рассматриваются в рамках таких дисциплин, как социология, культурология,

антропология, философия, психология, правоведение и др. В каждом случае акцентируются специфические характеристики религиозных норм, отражающие предметное поле конкретной науки. Существующие исследования доказывают связь религиозных норм с нормативно-правовой регуляцией общества, различными аспектами просоциального поведения, спецификой кроссконфессионального диалога, особенностями религиозной мотивации и поведения представителей различных конфессий и т.д. Общим фокусом внимания является их определение как особого вида социальных норм, содержащих образцы и правила поведения, которые регулируют культово-обрядовую деятельность и социальную жизнь в целом представителей определенной конфессии (Аринин, 2004; Буланова, 2017; Настоящев, 2008).

В современной социальной психологии религии религиозные нормы являются предметом только формирующегося научного интереса и не имеют на данный момент устойчивого теоретико-методологического и понятийного оформления. Анализ их специфики как особого вида социальных норм является самостоятельной теоретической задачей. Для ее решения, на наш взгляд, необходимо, с одной стороны, определить существующие подходы к пониманию социальных норм, с другой – обратиться к специфике религиозных норм.

Существующие подходы к пониманию нормы базируются на двух основных значениях термина «норма». В первом из них норма обозначает образец, идеальный вариант того или иного явления, т.е. то, как или что должно быть. В этом случае акцент делается на качественных (или прескриптивных) параметрах определения нормы. Во втором значении норма отражает, прежде всего, статистические (дескриптивные) характеристики того или иного признака. В этом случае под нормой понимается «число, значение или уровень, которые являются репрезентативными для выборки или группы и могут использоваться для сравнения в индивидуальном случае» (Большой толковый психологический словарь, 2001).

Эти два основных значения применимы и к понятию социальная норма. Традиционно оно используется и как описательный (дескриптивный), и как предписывающий (прескриптивный) термин. Как описательный термин, социальные нормы рассматриваются в рамках группового подхода и определяются как групповые правила поведения большинства членов группы. В этом значении нормативными являются статистически наиболее распространенные события и явления.

Второе значение фокусирует внимание на предписывающем характере социальных норм, которые, с этой точки зрения, содержат образцы и правила поведения, наиболее востребованные социальными системами или культурой. В этом случае речь, преимущественно, идет о социокультурном подходе (и его разновидностях), а содержание и функции социальных норм рассматриваются в рамках проблемы социализации (инкультурации).

Существующие теоретические исследования показывают, что религиозные нормы рассматриваются как с позиции группового, так и социокультурного подхода (Буланова, 2017; Настоящев Е.О., 2008; Batson C.D., Schoenrade P.A. & Ventis W. L., 1993; Dubois N.A., 2002). Обобщая наиболее типичные признаки религиозных норм, можно выделить следующие.

Во-первых, религиозные нормы содержат образцы поведения верующих в определенной ситуации, а также систему предписаний и ожиданий, формирующих образ мыслей и отношение верующего к определенным явлениям социальной – религиозной и мирской жизни – и выступающих в качестве определенных моделей миропонимания (Аринин, 2004; Batson C.D., Schoenrade P.A. & Ventis W. L., 1993).

Во-вторых, религиозные нормы регулируют социальные отношения на институциональном уровне (между церковью и государством, церковью и другими социальными институтами), межгрупповом (между представителями различных конфессий, религиозных групп, верующими и неверующими как представителями больших социальных групп и т.д.), межличностном (между отдельными индивидами в контексте их конфессиональной

(религиозной) принадлежности), индивидуальном (между отдельным верующим как представителем определенной конфессии (религиозной группы) и другим субъектом социальных отношений (религиозной группой, церковью, государством и т.д.)) (Аринин, 2004; Настоящев Е.О., 2008).

В-третьих, религиозные нормы являются конвенциональными правилами (т.е. разделяются членами определенной конфессии, вероисповедания) и имеют социальный характер, т.е. устанавливаются и поддерживаются на социальном уровне и относятся к членам определенных религиозных групп и индивиду как члену определенной религиозной группы. Религиозные нормы регламентируют социальные отношения в конфессиональном контексте и служат социальной стабилизации и интеграции (Буланова И.С., 2017; Мечковская, 1998).

В то же время религиозные нормы как разновидность социальных норм имеют ряд специфических характеристик, которые связаны с религией как особым социальным институтом, особой структурной единицей социальной системы. По мнению Е.И. Аринина, религия является целостным социальным феноменом, задающим и транслирующим взаимосвязь личности и бытия в многообразии персональных, групповых, социальных, конфессиональных формах самоосознания и самореализации (Аринин, 2004).

Н.Б. Мечковская отмечает, что религия является системой создания основных общечеловеческих (экзистенциальных) ценностей, которые оформляются и сохраняются посредством канонического нормативного религиозного строя и транслируются в социокультурные системы (социокультурную среду) посредством религиозных норм. В онтологическом плане религия содержит экзистенциальные основы, «глубочайшее понимание бытия», отражаемое в религиозной картине мира, которая транслируется верующим посредством религиозных догматов и канонов (Мечковская, 1998).

Психологические основы религии (мировоззренческие основы) связаны с широким кругом экзистенциальных вопросов, поиск ответов на которые осуществляется в рамках религиозной деятельности. Религия тем самым предлагает «правильный» вариант осмысления действительности и собственного места в мире, обеспечивая индивида смыслами индивидуальной и общественной жизни. С этой точки зрения религиозные нормы представляют собой социальные нормы, в которых отражены образцы поведения человека в социальной – религиозной и мирской – жизни, укорененные в культуре.

Таким образом, анализ онтологических оснований религиозных норм показывает, что религиозные нормы имеют в большей мере социокультурный характер и выходят за пределы сугубо социальной феноменологии. Однако теоретические подходы к пониманию нормы, в том числе и социальной нормы, оказываются здесь ограниченными, поскольку сосредотачиваются преимущественно на социально-психологических характеристиках. Необходима особая точка зрения на нормы, позволяющая выявить социокультурную специфику религиозных норм. На наш взгляд, теоретико-методологическим потенциалом в решении этой проблемы обладает идея о месте и роли идеальной формы в культуре, сформулированная Л.С. Выготским и развитая его последователями (Выготский, 1983; Ильенков, 1991; Эльконин, 1984; Эльконин, 1994).

Во-первых, реализация этой идеи в рамках социокультурного подхода к социальным нормам задает более широкий контекст понимания «социального»: «прежде всего... оно обозначает, что все культурное является социальным. Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека» (Выготский, 1983). Во-вторых, появляется теоретическая возможность рассматривать категорию «идеальное», и, следовательно, идеальные аспекты социальных норм (образцы и т.д.) как измерение культуры, поскольку понятая таким образом ««идеальность» и есть не что иное, как аспект культуры, как ее измерение, определенность, свойство» (Ильенков, 1991, с. 266) В этом контексте религиозные нормы могут быть определены как идеальные социокультурные образования, представленные в обыденном сознании, в которых в свернутом виде содержатся исторически

и культурно сложившиеся формы жизнеустройства – религиозного и мирского, признаваемые данной культурой в качестве совершенных.

Анализируя проблему идеальной формы, Э.В. Ильенков подчеркивал, что идеальное возникает только там, «где индивид оказывается вынужден смотреть на самого себя как бы со стороны, как бы глазами другого человека, глазами всех других людей, - только там, где он вынужден соразмерять свои индивидуальные действия с действиями другого человека, т.е. только в рамках совместно осуществляемой жизнедеятельности» (Ильенков, 1991, с. 264.) Эта идея дает возможность уловить такое особенное свойство религиозных норм, как трансляция практик взаимодействия с «высшими», «духовными» силами, объективацию позиции (взгляда) Божественных сил на человека и рефлексию, с этой точки зрения, собственных действий в границах проблемы «праведности – греховности». Таким образом понятое идеальное раскрывает новые грани понимания религиозных норм, теоретически включая в них надличностный слой образов человеческой культуры.

Говоря об идеальной форме, Л.С. Выготский рассматривал ее во взаимосвязи с реальной формой, описывая развитие как закономерное взаимодействие развитых, культурных (идеальных) и примитивных, натуральных (реальных) форм поведения. Именно их соотношение, взаимодействие, взаимопереходы позволяют существовать обеим формам, делая их живыми и постоянно изменяющимися (Выготский, 1983). Применительно к религиозным нормам эвристический потенциал этой идеи заключается в том, что позволяет выявить особенности соотношения религиозных норм и различных форм религиозного поведения, в том числе особенности диффузной религиозности, а также их адаптивного потенциала в межконфессиональном пространстве.

Литература

- Аринин Е.И. Религиоведение: учеб. пособие для вузов: Введение в основные концепции и термины. М.: Академический проект, 2004.
- Большой толковый психологический словарь. Т. 2. (П–Я) / Под ред. А. Ребера. М.: ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2001.
- Буланова И.С. Социо-когнитивный подход к исследованию религиозных норм // Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции РГУ им. А.Н. Косыгина. М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2017. С. 207-210
- Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6-ти т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983.
- Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Изд.-во полит. литературы, 1991.
- Мечковская Н.Б. Язык и религия: Пособие для студентов гуманитарных вузов. М.: Агентство «ФАИР», 1998.
- Настоящев Е.О. К проблеме определения понятия социальной религиозной нормы // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. Сер. 12. Вып. 4. С. 517-522.
- Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.
- Эльконин Д.Б. Послесловие / В кн. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. С. 386-404.
- Batson C.D., Schoenrade P.A., Ventis W. L. Religion and the individual: a Social-Psychological Perspective. NY: Oxford university press, 1993.
- Dubois N.A. Sociocognitive approach to social norms. NY.: Routledge, 2002.

Елисеев О.П.,
профессор кафедры психологии личности
института психологии им. Л.С. Выготского, РГГУ
astrum.e@yandex.ru

ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ НЕОКЛАССИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Аннотация

Методология и теория культурно-исторического подхода Л.С. Выготского предполагает, что современная психологическая наука, продолжая следовать классическому изучению психики, вступает в неоклассический период развития, отличающийся предметом познания, в качестве которого становится человек, - в тех аспектах его целостности, которые изучаются именно психологией на основе присущих ей специальных принципов, методов, методик и технологий. Уникальность неоклассического подхода Л.С. Выготского выражается в том, что «...диалектика психологии есть вместе с тем и диалектика человека как предмета психологии», – согласно перспективе становления в качестве предмета науки самой человеческой жизни.

Ключевые слова: культурно-исторический подход Л.С. Выготского, методология науки, классическая и неоклассическая психология, культура и наука, активная эволюция, конструктивность созидательного труда человека.

Уникальность психологической науки проявляется прежде всего в том, что её строение и развитие с необходимостью предопределяется диалектическим единством формы и содержания соотносительной деятельности человека: «...диалектика психологии есть вместе с тем и диалектика человека как предмета психологии, как диалектика естествознания есть вместе с тем диалектика природы.» (1;322)

Предметом классической психологии является психика, как *идеальная сторона высшей нервной деятельности*, - именно как сторона, а не «функция», являющаяся синонимом этой деятельности, выступающей, вдобавок, *объектом* познания. Соответственно, если предметом неоклассической, культурно-исторической психологии выступает человек, во всей его диалектической сложности, то объектами становятся цивилизация и культура, а также природа, представляемая не только внешним, но и внутренним образом, в качестве природы самого человека.

Активная деятельность человека в процессах преобразования бесконечного множества разноплановых объектов природы, общества, цивилизации и культуры постоянно обогащает содержание многоотраслевой психологической науки в её устремлённости к истинам человеческого бытия. Современная психология, становясь центральным новообразованием науки и культуры, направлена на самосохранение и воспроизводство человечества, - наряду с религией, искусством и моралью, Именно в сфере неоклассической психологии воочию обнаруживается стремительно нарастающее напряжение ума, воли и чувств человека, - в открытом ему драматизме повседневного существования, - когда «...предметом науки становятся проявления жизни и, наконец, сама жизнь» (1;310)

И в индивидуальном, и в социальном, и в научно-методологическом планах развитие неоклассической психологии открывает новые перспективы созидательной, конструктивной деятельности человека, включая профессиональную научную работу. Остро актуализируется представление о Человеке разумном, по определению, отличающемся ускоренной эволюцией на основе присущей ему родовой способности к жизнетворчеству. Как и предвидел Л.С. Выготский, осознание процессов активного общественного воспроизводства человека в XXI

веке становится доминирующей философско-методологической проблемой не только психологии, но и всей науки в целом: «Надо говорить прямо. Загадки сознания, загадки психики никакими уловками: ни методологическими, ни принципиальными — не обойдешь. ... Дело только в том, чтобы правильно и вовремя поставить проблему, а решение будет добыто — поздно или рано.» (1;59)

С целью построения современной, неоклассической науки Л.С. Выготский предпринимает попытку комплексного анализа социальной практики, а также теории и методологии человековедения в условиях всемирного культурно-цивилизационного кризиса: «Кризис происходит сейчас по всей линии в мировой психологической науке.... Нет большей ошибки в понимании современного кризиса в психологии, как ограничение его пределами и границами русской научной мысли.» (1;60,99)

В условиях кризиса обостряется борьба за научное лидерство, и эта борьба «... развивается не на фоне идиллического и мирного ландшафта «научного» эмпиризма, а в обстановке напряженнейшей и острейшей научной войны, в которую вовлечено все, что есть живого в психологии», причём в масштабе мировой науки.» (1;100,102)

Современная ситуация в мировом человекознании по-прежнему характеризуется кризисными явлениями, усиленными глобальной конкуренцией научных школ. Но при всех различиях этих школ, неуклонно возрастает не только общеевропейское, но и всемирное значение историко-психологических и, в особенности, - методологических исследований Л.С. Выготского.

Связь времён, упрочиваемая творчеством Л.С. Выготского - это преемственность философско-методологических позиций, относительно независимая от содержания непрерывных перемен, происходящих в обществе и в самой науке. Известные изменения в отечественной истории XXI века привели, в частности, к деформации смысла и общественного значения понятий «культура», «цивилизация» и «наука». Налицо ситуация, описанная Л.С. Выготским: «Язык, - научный в частности, есть орудие мысли, инструмент анализа, и достаточно посмотреть, каким инструментом пользуется наука, чтобы понять характер операций, которыми она занимается.... смутное состояние языка в психологии отражает смутное состояние науки.» (1;356-357)

Действительно, если знаки в культурно-исторической теории Л.С. Выготского, есть «элементы культуры», то это верно лишь при таком изначально принятом определении культуры, согласно которому она есть *форма овладения жизнью*. Именно в таком контексте Л.С. Выготский напоминает, что за содержанием сознания и символикой культуры, «скрывается жизнь», точнее говоря, - *открывается* проблематика овладения этой жизнью. Поэтому совершенно недопустимо понимать тезис о «скрывающейся» жизни буквально или даже агностически.

С научных позиций, жизнь *не дана* и не воспринимается непосредственно. Человеческая жизнь в науке не дана, а *задана*, представляя некоторое задание, или вообще, - *проблемную ситуацию* развития предмета неоклассической психологии. Но эта проблемная ситуация принципиально познаваема, - в противном случае нет необходимости в самой науке: «Надо психологически выйти за пределы непосредственно воспринимаемого сознания... ..Как поступают науки при изучении того, что не дано нам непосредственно? Говоря общо, они его конструируют, воссоздают предмет изучения методом истолкования или интерпретации его следов или влияний, т. е. косвенно.» (1;344)

Сознание и жизнь в науке непосредственно не раскрываемы, но они же всё более и более глубоко и адекватно воссоздаются в исследовательских процессах, что в конце концов оправдывает культурно-историческую миссию и общественное предназначение неоклассической психологии. Вряд ли корректно видеть не творческую силу, а «слабость»

психологической науки «в понимании связи сознания с реальной жизнью, проступавшую в культурно-исторической теории». (1;40)

В проектирующей, то есть в неоклассической фазе процесса научной деятельности, в фазе методологии науки, представляющей её культуру и профессиональное научное самосознание, - непрерывно совершается «прыжок из царства необходимости в царство свободы» научного творчества. Научное самосознание существует как отношение к отношениям, то есть как отношение к различным системам отношений понятий и фактов в тех или иных научных теориях, образующих первую, классическую фазу научной деятельности, - фазу научного сознания, собственно цивилизацию активно развивающейся науки. Обе фазы научной деятельности существуют одновременно, подобно сопряжённому сосуществованию цивилизации и культуры, сознания и самосознания человека в качестве общественного индивида.

Но культурная фаза развития методологии неоклассической науки характеризуется со стороны *процесса* научного творчества, непрерывного поиска истины в созидательном, конструктивном труде человечества. Методология науки, в особенности методология неоклассической психологии, оказывается на переднем крае развития культуры, - как формы, конституирующей современную цивилизацию человека.

В фазе культуры, на уровне методологии науки, говоря словами Л.С. Выготского, неизбежен и неустраним вечный вопрос «...об овладении нашим собственным существом, о подчинении его себе. ...Новое общество создаст нового человека. Когда говорят о переплавке человека, как о несомненной черте нового человечества, и об искусственном создании нового биологического типа, то это будет единственный и первый вид в биологии, который создаст себя сам...» (1;436)

В этом предвидении Л.С. Выготского определена суть остро актуальной концепции *активной эволюции человека*, - в противоположность таким, ещё существующим в научной цивилизации теориям, как психоанализ, где «...культура и жизнь человечества опять вплотную приближены к примитивной жизни.» (1;334)

Вместе с тем, по мнению Л.С. Выготского, следует надеяться, что «у психологии *будут* свои гении и свои рядовые исследователи; и то, что возникнет из совместной работы поколений, гениев и простых мастеров науки, будет именно психологией. ...в новом обществе наша наука станет в центре жизни.» (1;436)

Целостность неоклассической методологии Л.С. Выготского обнаруживается в едином понимании активного характера психологии человека, согласно которому и возраст, и личность, и высшие психические его функции, по существу их, объединяются именно отношениями человека в мире и к миру. В частности, именно отношениями активности человека определяется качество (взаимо)понимания относительно любого предмета деятельности, включая явления умственного переноса в диалектике мышления и речи.

Внутренне единое определение личности и высших психических функций в системе развивающихся социокультурных отношений человека, то есть в противоречивом единстве социального и индивидуального, кардинально отличает неклассическую методологию. Как мысль, по Л.С. Выготскому, не воплощается, а *совершается* в слове, так и отношения активности человека не фиксируются однажды и навсегда в его личности, но предполагают бесконечный путь творческого преобразования общности социального и индивидуального. Решающее значение в этом процессе имеет конкретно-историческая конструктивная деятельность человека как общественного индивида и как субъекта социокультурной активности, субъекта общественно-исторических отношений.

При этом различные виды социокультурной активности определяются существом человеческого воспроизводства, в условиях той или иной общественно-экономической формации. Социокультурные типы человека отличаются содержанием и формами его

активности, так что эти типы олицетворяют собою уходящую, существующую или новую эпоху общественного, культурно-исторического развития; причём само слово «человек» вполне адекватно определяет его как *лицо* («чело») *века* или эпохи, - в качестве того или иного, типического «героя своего времени».

Каждый психологический тип человека имеет определенную социокультурную *ориентацию*, как направленную и упорядоченную систему отношений его активности. Актуализация содержания этих отношений, или смыслов и ценностей, нуждается в оптимальной *форме* активности. Следуя методологии Л.С. Выготского, возможности развития неоклассической психологии, также как и перспективы активной эволюции человека, - в качестве предмета познания, - связываются с исторически необходимыми, закономерно возникающими *формами*, или способами социокультурного генезиса человечества.

Литература:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.1 Вопросы теории и истории психологии. – М: «Педагогика», 1982.

Мотков Олег Иванович

Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, доцент

oleg1748@yandex.ru

Природный механизм «Я» в структуре личности

Впервые изложена модель «чистого Я» личности, представляющего собой естественную трехуровневую структуру динамических сетей. Сети автоматически интегрируют состояния элементов мотивационно-эмоциональной сферы и образуют управляющую «точку Я», определяют приоритетное стремление и организуют поведение.

Ключевые слова: механизм «Я», сети «Я», «точка Я», ярлыки компонентов личности, уровни сетей «Я», общие функции сетей «Я», образование временных узлов «Я», развитие сетей «Я».

Сегодня я хочу поделиться представлениями о еще не исследованном *механизме* «чистого Я», в отличие от более разработанных взглядов на «эмпирическое Я» (Я-концепцию и пр.). Рассмотрение «Я» как особого, заданного генотипом, аппарата личности позволяет лучше понять организацию *управляющих* функций личности, определяющих ее сущность, внутренние взаимосвязи, а также связи этой руководящей структуры с внешней по отношению к ней средой – с исполнительный психикой, организмом в целом, природой и социумом (Мотков, 2008).

В бодрствующем состоянии мы чувствуем, что некий внутренний командный пункт, направляемый нашей целью, управляет нашими психическими и физическими процессами. Например, я говорю себе: «Подними левую руку вверх!». И тут же поднимаю ее. Что во мне отдает этот приказ, включает его выполнение и контролирует процесс? Логичное объяснение следующее: в моей личности есть инстанция, которая определяет приоритетное стремление, ставит цель, строит план, отдает руке приказ, включает ее движения и контролирует их осуществление. Этот *управляющий, организующий механизм* имеет возможность подключать исполнительные когнитивные и моторные процессы для достижения цели. Мы называем его словом «Я».

Необходимость появления *в эволюции* отдельной структуры «Я» в психике обуславливается и биологическим ограничением – возможностью организации только *однонаправленного неавтоматизированного* поведения. Мы не можем целенаправленно

мыслить и двигаться сразу в нескольких направлениях (параллельно основному поведению можем совершать только автоматизированные, привычные действия), хотя часто хотим этого. Разумно предположить, что «чистое Я» и выбирает наиболее насущное, *приоритетное* и, в то же время, *приемлемое стремление*. На его реализацию и будут направлены силы психики и организма.

Я вижу механизм «Я» («чистое Я») как единую структуру *природных динамических сетей*, субстанцию, постоянно действующую при активации нервной системы и расположенную в центре каждого из *трех основных уровней личности*: Базового, Относительно устойчивого и Оперативного. Эти уровни выделены по критериям генотип-средовой обусловленности и степени постоянства, устойчивости их образований. *Базовый уровень* состоит из обусловленных преимущественно наследственностью устойчивых элементов (потребностей, характерологических черт, сети Первичного Я, различных тенденций, первичных эмоций), *Относительно устойчивый* – из сети Вторичного Я и прижизненно образующихся элементов (самоопределений Я-концепции, ценностей, Я-представлений о мире и социуме, значимых привычных схем действий, самооценок и притязаний, и т.п.), *Оперативный* – из сети Оперативного Я и ситуативных целей, значимых ориентиров – эвристик, планов, ситуативных самооценок и ожиданий, ситуативных переживаний. Сети «Я» составляют *динамическое рабочее ядро личности*, ее *главный управляющий центр*, и, соответственно уровням личности, могут быть обозначены как Первичное Я, Вторичное Я и Оперативное Я, непрерывно взаимодействующие с образованиями своего уровня, между собой и с внешней средой (см. подробнее: Мотков, 2008, 2016).

Помимо специальных, сети «Я» выполняют на всех уровнях личности *общие природные функции*: сканирование ярлыков состояний компонентов своего уровня и их автоматическая интеграция - объединение в одном поле; образование «точки Я» путём автоматической неосознаваемой гиперинтеграции и сжатия ярлыков всех характеристик личности своего уровня в свёрхобобщенный узел (на Базовом уровне идет и интеграция ярлыков состояний органов тела, проецирующихся сначала в мотивационно-когнитивную схему потребности в хорошем физическом состоянии, самочувствии); на уровне Первичного Я идет соотнесение ярлыков актуальных базовых стремлений, их оценка по критериям силы и значимости и, на ее основе, выбор приоритетного стремления (на других уровнях – релевантных мотивов, ситуативной цели) – наиболее актуального и, в то же время, приемлемого в данных внутренних и внешних условиях; оптимальная организация осуществления приоритетного стремления.

Важно, что все сети «Я» работают с проецирующимися в них значимыми ярлыками, метками (tag, mark, sign) компонентов своего уровня и других уровней личности. *Ярлыки* – это внутренние сигналы, несущие в сжатом виде информацию о состояниях и содержании отображаемых ими личностных характеристик. Они экономичны, подвижны, легко переносятся на другой уровень и объединяются, соотносятся в сети «Я». Организму легче вести целостную организацию и регуляцию поведения из *одного* системного, общефункционального центра, а не из нескольких.

В механизме «Я» на всех уровнях личности автоматически, неосознанно, образуется и поддерживается в активном состоянии *«точка Я»* - первоначально на Базовом уровне - путем гиперинтеграции и обобщения, сжатия ярлыков всех базовых характеристик личности (и состояний органов тела) в один сгусток, в Первичную точку Я. Эта «точка» является фокусом личности, распределенным на трех ее уровнях, и изначально обозначает весь живой организм как отдельный предмет Мира, его обобщенное состояние (самочувствие) и доминирующее по критериям силы и значимости стремление (мотивационную доминанту). Автоматическая гиперинтеграция ярлыков в сетях «Я» идет, возможно, за счет их пространственной топологии (наличия множества связей с компонентами своего уровня) и особой

преимущественной активации. «Точка Я», т.о., представлена в личности в виде *Первичной точки Я, Вторичной точки Я и Оперативной точки Я*.

На Базовом уровне личности в Первичном Я Первичная точка Я автоматически образует с ярлыком приоритетного стремления главную естественную мотивационную связь «Первичная точка Я + ярлык приоритетного стремления» (например, «Я хочу есть»). Эта органическая связка автоматически обрастает тесными связями с «прилипающими» к ней ярлыками общего самочувствия и базовых характеристик личности: черт темперамента и характера, архетипических, культурологических и защитных тенденций, потребностей и базовых эмоций. Образуется *Первичный временный мотивационно-эмоциональный узел (комплекс) Я*: «Первичная точка Я + ярлык приоритетного стремления + ярлыки базовых компонентов личности и общего самочувствия».

Первичный интегральный узел Я автоматически переносится в виде сверхинтегрированного ярлыка на второй уровень личности в сеть Вторичного Я, в его спрессованную Вторичную точку Я. Здесь, благодаря естественной работе сети, ярлык Первичного узла Я в свою очередь дополняется по механизму резонанса ярлыками относительно устойчивых релевантных мотивов и просто автоматически присоединяемыми ярлыками ценностей и отношений, самоопределений настоящего и будущего себя (Я-концепции), значимых представлений о природе, ближнем и дальнем социуме, самооценок, притязаний и ожиданий, привычек, образованных в процессе жизни вторичных эмоций и т.п. Так в сети Вторичного Я создаётся *Вторичный временный узел Я*: «Вторичная точка Я + ярлык Первичного узла Я + ярлыки относительно устойчивых компонентов личности».

Обогащенный ярлыками прижизненно образованных, относительно устойчивых характеристик личности Вторичный узел Я в виде нового ярлыка автоматически переносится на уровень Оперативной личности в Оперативную точку Я сети Оперативного Я. На этом переднем крае личности Вторичный комплекс Я еще больше сжимается. Благодаря иницирующей, познавательной и организующей работе Оперативной точки Я, он дополняется найденными в ходе анализа внешней и внутренней ситуации ситуативными, кратковременными значимыми ориентирами-эвристиками (признаками и отношениями ситуации), целями и подцелями, планами построения дальнейших когнитивных и моторных действий, ситуативными самооценками и ожиданиями (притязаниями). Образуется еще более широкий *Оперативный временный узел Я*: «Оперативная точка Я + ярлык Вторичного узла Я + ярлыки ситуативных компонентов Оперативной личности». Он организует поведение здесь и теперь по реализации приоритетного стремления. Оперативная точка Я и связанное с ней содержание могут осознаваться за счет использования аппарата сознания-бодрствования. Оперативный блок «Я» работает и с другими психическими исполнительными процессами: ощущением, восприятием, вниманием, воображением, мышлением, памятью, моторикой. Действующая здесь и теперь Оперативная точка Я в процессе поведения иногда уходит на периферию активного поля сознания, но при этом она продолжает отслеживать все происходящее, удерживать цель и контролировать процесс. Это сверхинтегрирующий узел личности, организующий действия психики и тела под углом зрения приоритетного стремления и всех базовых и релевантных вторичных образований личности.

Сети «Я» развиваются в направлении от прямого подчинения импульсивным желаниям у маленьких детей ко все большему включению разума и учету его доводов в организации поведения у взрослых. Разум – обыденное название механизма и работы Оперативной личности, ее сети и Оперативной точки Я. Он занимается анализом особенностей внешней ситуации и внутренних возможностей под руководством Вторичного комплекса Я, порождением ситуативных эвристик и целей, планированием будущих действий, их мысленным опробованием и предвосхищением результата. Образуется Оперативный узел Я, помогающий трезво оценить возможности осуществления базового стремления, определить его приемлемость, уместность в данных условиях. В результате

базовые импульсы или тормозятся Первичным Я как неприемлемые, или осуществляются под расширенным контролем ценностей и отношений личности, привычек, «выученных» эмоций и т.п., а также значимых характеристик ситуации. *Приоритетное стремление* уже реализуется способами, соответствующими целому набору вторичных и оперативных личностных образований. Оно становится приемлемым, *разумным* стремлением.

Механизм «Я» встроен в устройство личности, является природным интегратором и создателем *более точной, более комплексной и более оптимальной* направленности поведения организма. Он призван обеспечивать хорошее выполнение *управляющих функций* личности. Аппарат «Я» сложен для изучения, однако его необходимо исследовать как в психологическом, так и в нейропсихологическом аспектах. Сегодня уже открыты некоторые корреляты центров «Я» в головном мозгу (Геллатли, 2012; Голдберг, 2003). Представленный эскиз «чистого Я» - гипотетическая объяснительная модель его устройства, функций и особенностей работы.

Литература

- Геллатли А. Мозг и разум: графический путеводитель. Ростов н/Д: Феникс, 2012 – 170 с.
Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация. М.: Смысл, 2003.
Мотков О.И. Личность и психика. Сущность, структура и развитие. – Самара: Бахрах-М, 2008 – 160 с.
Мотков О.И. Загадка нашего Я / Мат-лы XVII Межд. чтений памяти Л.С. Выготского. «Культурно-ист. психология: от научной революции к преобразованию социальных практик». Москва, 14-19.11.2016 г. В 2 ч. Ч. 2. М.: Левъ, 2016. С. 239-264.

Авдулова Татьяна Павловна
МПГУ, профессор кафедры возрастной психологии

avdulova@bk.ru

Моральное развитие с позиции культурно-исторической концепции

Аннотация: анализируются следующие основания психологии морального развития с позиции культурно-исторической концепции: переход от интерпсихического к интрапсихическому; единство аффекта и интеллекта.

Ключевые слова: моральное развитие, мотивация, интеллект, эмоции

Проблема морального развития занимает особое место и в психологии как области знания, и в психологии бытия человека. Все развитие психических функций человека достигает вершин именно в нравственном проявлении сознания, которое включает в себя и межличностную рефлексию и когнитивную модель психического другого, и высшие уровни эмпатии, предполагающие значительный уровень развития личности. Одновременно мораль структурирует и упорядочивает функционирование общества, обладая среди разных регуляторов наиболее высокой значимостью и приоритетом. Одной из важнейших задач современного социального развития является поиск гармоничных моделей интеграции свободы личности и ее социальной ответственности через моральное совершенствование и интериоризацию социальных идеалов. А развитие поликультурного мира в свою очередь требует ориентации на универсальные нравственные ценности. Знание объективных закономерностей и объяснительных моделей оказывается не полным без представлений о должном и соотносительности этих мыслей с аксиологическими аспектами жизни человека. С другой стороны, со времен Канта последовательно развивается идея поиска гармоничного взаимодействия между долгом и личностным значением, между моральным сознанием и

собственно поведением. Однако ориентация на долг исключительно ради долга ведет к выхолащиванию морального содержания и исключению целого ряда механизмов из морального развития. Как известно, Л.С. Выготский активно развивал идею о динамической смысловой системе единства аффективных и интеллектуальных процессов. Л.С. Выготский показывает, что «во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее» (Выготский, 1982, т.2, с. 22).

Одним из традиционных источников понимания и формирования механизмов морального развития является изучение соотношения, с одной стороны, когнитивного знания норм и правил, требований объективной реальности и способности системного видения этих закономерностей. А с другой стороны, моральное развитие понимается через анализ эмоционального фактора, представленного всем спектром онтогенетической эволюции от сопереживания и заражения до эмпатии и экзистенциальных переживаний. В свое время, фиксация на интеллектуальном сознании в нравственном становлении личности не позволила классикам эпистемологического подхода в психологии, Ж.Пиаже и Л.Кольбергу, включить эмоциональный компонент в качестве механизма развития. Это существенное дополнение было сделано уже в трудах К.Гиллиган и Н.Айзенберг.

Формирование определенной потребности личности в реальности представляет собой стимулирование разных форм деятельности. Потребности выступают как состояния личности, благодаря которым осуществляется регулирование поведения, определяется направленность мышления, чувств и воли человека. Мотивы выполняют функцию смыслообразования, т.е. придают отражаемой в индивидуальном сознании действительности личностный смысл. Мотивы не непосредственно осуществляют функцию контроля, а через механизм эмоциональной коррекции поведения: эмоции оценивают личностный смысл происходящих событий и в случае несоответствия этого смысла мотивам изменяют общую направленность деятельности личности.

В работах Л.С. Выготского наиболее важными для понимания морального развития являются общетеоретические положения, такие как переход от интерпсихического к интрапсихическому; закон чередования количественного и качественного развития; закон чередования обобщения и дифференциации развития психических функций. В теории Л.С. Выготского в процессе интериоризации внутренний мир человека заполняется «телом культуры», а среда, как источник развития высших психических функций, обеспечивает смысловое наполнение норм и правил, регуляторов поведения. Моральное развитие очень ярко повторяет закон социального генезиса высших психических функций, когда зарождаясь в отношениях между людьми и являясь, по сути, функцией этих отношений, мораль присваивается ребенком через системы морально опосредованных отношений и начинает определять его собственную, внутреннюю, ценностную позицию: «всякая высшая психическая функция была раньше своеобразной формой психологического сотрудничества и лишь позже превратилась в индивидуальный способ поведения, перенеся внутрь психологической системы ребенка ту структуру, которая и при переносе сохраняет все основные черты символического строения» (Выготский, 1982, т. 6, с. 56).

Социальное, воплощаясь в личном, определяет специфическое развитие человека и через активный возврат к социальному в деятельности мораль опосредует и объединяет все отношения человека и общества. Истоки морали трансцендентны, вне-положены по отношению к развитию, но будучи интериоризированными, моральные нормы становятся источником самореализации личности, источником ее субъектного воплощения. Моральное развитие представляет собой особый вид деятельности. Нравственное развитие личности определяется не обобщенным значением как отражением действительности независимо от индивидуального сознания, а собственным жизненным отношением. Формирование моральной убежденности происходит при внутреннем согласии индивида со значениями. Это происходит тогда, когда нормы поведения, формы деятельности приобретают личностный

смысл. Таким образом, смысловые образования представляют собой динамическое объединение трех основных составляющих поведения: когнитивного, мотивационного и эмоционального аспектов. Когнитивный аспект определяет понимание значений и норм; осознание личностных смыслов; понимание моральной альтернативы; децентрацию и интериоризацию ценностей. Закономерность морального развития «раскрывается ... как история превращения средств социального поведения в средства индивидуально-психологической организации» (Выготский, 1982, т. 6, с. 56).

Мотивационный аспект задает направление и активность развитию личности; запускает формирование волевого компонента нравственного развития; обеспечивает смыслообразование. По мере развития личности, присвоения значений, их интеллектуального и аффективного включения в мировоззрение личности выстраивается иерархия мотивов, т.е. система соподчиненных личностных смыслов, включенных в ту или иную деятельность. Уникальная особенность морали состоит в том, что помимо предъявления должной формы поведению личности, мораль предъявляет это долженствование и мотивам поведения, тем самым влияя на самоопределение личности.

Вместе с тем, важно подчеркнуть, вслед за С.Л. Рубинштейном, что применительно к морали в мотивации человека происходит расщепление: «человек выполняет свой долг, но действует вопреки своему влечению. Наконец, осуществление поступка, заключающее в себе определенное моральное содержание, может быть для человека и осознаваемым им долгом, и вместе с тем непосредственно испытываемой потребностью – когда общественно значимое становится для него и личностно значимым» (Рубинштейн, 2002, с. 439).

Эмоциональный аспект обеспечивает переход моральных убеждений в личностные ценности; влияет на степень присвоения нравственных норм; обеспечивает предвосхищающую функцию и регуляцию. Благодаря эмоциональному компоненту облегчается проникновение в общественное, его принятие и одновременно существенно изменяется внутреннее отношение к морали через аффективную наполненность.

Литература

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1982.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.

А.В.Нарышкин
Пенсионер

E-mail: a-v-naryshkin@yandex.ru

Ступени онтогенеза волевой регуляции

Рассмотрение онтогенеза волевой регуляции, на основе анализа кризисов детского развития (одного года, 3 и 7 лет и подросткового возраста), указывает на наличие четырех последовательно возникающих структур психики, осуществляющих формирование деятельности и порождающих четыре типа волевых проявлений.

Ключевые слова: онтогенез воли, типы волевой регуляции, онтогенез деятельности, кризисы детского развития, влияние культуры на поведение.

Обратимся к процессу формирования у ребенка системы управления своим поведением, своей деятельностью, неразрывно связанных с явлением, называемым волей. При изучении «возникновения у человека способности вести себя независимо от непосредственно

воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями», Божович (1997) в своих классических исследованиях особое внимание придавала четырем так называемым кризисам детского развития (одного года, 3 и 7 лет и подросткового возраста) — «переходным периодам от одного этапа детского развития к другому».

Кризис одного года. На первом году жизни ребенок «является рабом актуально действующей на него ситуации». Но «в начале второго года жизни наступает момент, когда ребенок перестает покорно подчиняться взрослому, а взрослый уже не может управлять его поведением при помощи организации внешних воздействий. ...одновременно с этим дети становятся способными действовать не только под влиянием непосредственно воспринимаемых впечатлений, но и под влиянием всплывающих в их памяти образов и представлений» (Л.И.Божович, 1997). Теперь ребёнок стремится обойтись без взрослого в достижении желаемого, настаивает на своей самостоятельности, независимости, инициативе (Урунтаева, 2013). «Теперь не мама ведет ребенка, а он ведет маму куда хочет» (Обухова, 1999).

Это явление мы понимаем так: к концу первого — в начале второго года жизни в психике ребенка начинается образование структуры, которую можно назвать *блоком формирования деятельности*, которая может организовывать, формировать целенаправленную деятельность; и представляет собой зародыш системы волевой регуляции и причину её появления. Эта структура организует реализацию деятельности на основе планов, возникающих в формирующемся *образе мира* ребенка.

Как мы отмечали при рассмотрении блоков *образа мира*, любой психический блок, возникнув, начинает жить своей собственной жизнью (и отчасти по своим собственным законам), и как минимум, у него возникает *потребность в его собственном функционировании* (Нарышкин, 2005). Причём потребности такого рода являются ненасыщаемыми (в отличие от физиологических потребностей). Потребность в собственном функционировании *блока формирования деятельности* проявляется в стремлении ребёнка к деятельности. Причем, по Божович (1997), «напряженность новых потребностей настолько велика, что неучет их, а тем более прямое подавление является причиной фрустрации ребенка, часто определяющей его дальнейшие взаимоотношения со взрослыми, а следовательно, и дальнейшее формирование его личности».

Кроме того, для психических блоков, связанных с деятельностью, помимо присущей всем психическим блокам потребности в собственном функционировании, должна формироваться ещё и *система оценки успешности функционирования* этого блока, успешности реализуемой блоком деятельности. Это осуществляется в рамках системы обратной связи, объединяющей *блок формирования деятельности, блоки образа мира* и ряд других структур психики. В итоге возникает противоречие: с одной стороны, ребёнок стремится к эмансипации от взрослого, а с другой — он не владеет способами действия с предметами, поэтому он обращается за помощью ко взрослому,

Центральным новообразованием *кризиса 3 лет* «является “система я” и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому; как известно, она выражается в постоянном и настойчивом требовании ребенка — “Я сам”. Сила этой потребности настолько велика, что она способна подчинить себе многие другие, также достаточно сильные, потребности ребенка», «депривация именно этой потребности вызывает основные трудности в поведении детей на рубеже второго и третьего года жизни» (Л.И.Божович, 1997). Эти процессы, по нашему мнению, естественно понимать как разделение в конце 3-го года жизни *блока формирования деятельности* на выделяющийся и приобретающий самостоятельность *блок формирования самостоятельной* (т.е. вне рамок культурной традиции) *деятельности* (Я действую!), чья потребность в собственном функционировании и выражается в требовании ребенка — “Я сам”, и остающуюся часть — *блок формирования культурно обусловленной*

деятельности (деятельности “так положено!”).

В ходе кризиса начинает строиться и *система оценки успешности функционирования* выделяемого блока. А именно у детей проявляется: «во-первых, стремление к достижению результата своей деятельности»; «во-вторых, достигнув желаемого, они стремились тут же продемонстрировать свои успехи взрослому, без одобрения которого эти успехи в значительной степени теряли свою ценность, а радостные переживания по поводу их существенно омрачались». «Каждый результат деятельности становится для ребёнка и утверждением его Я» (Гуськова, Елагина, 1987). Но и *блок формирования культурно обусловленной деятельности* не перестаёт функционировать. Главным носителем культурной традиции для ребёнка этого возраста является взрослый. И теперь «взрослый предстаёт как знаток и ценитель детских достижений» (Гуськова, Елагина, 1987). Причём имеет место стремление ребёнка «максимально точно уподобить своё действие действию взрослого». Игра с её особыми правилами и нормами, которые отражают социальные связи, служит для ребёнка тем “безопасным островом, где он может развивать и апробировать свою независимость, самостоятельность” (Э.Эриксон). «В целом кризис трёх лет объективно завершается с возникновением у ребёнка полноценной игры» (Поливанова, 2000).

«На этапе кризиса 3 лет существенно было конкретное культурно значимое достижение. На этапе 7 лет опосредующим личностный знак становится скорее общественный резонанс осуществления ребёнком конкретного дела, то есть то положение среди других, на которое ребёнок может претендовать, являя окружающим свои достижения» (Т.В.Ермолова, 2009). «В ранние периоды развития (до 6-7 лет) дети ещё не отдают себе отчета в том, какое место они занимают в жизни, и у них отсутствует сознательное стремление его изменить». «В отличие от этого у детей 6-7-летнего возраста... появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое, более “взрослое” положение в жизни и выполнять новую, важную не только для них самих, но и для окружающих людей деятельность». «Старшие дошкольники начинают стремиться к новому положению в системе доступных им общественных отношений и к новой общественно значимой деятельности». «Невозможность реализовать эту потребность и порождает *кризис 7 лет*» (Л.И.Божович, 1997). Это явление мы рассматриваем как *разделение блока формирования культурно обусловленной деятельности* на выделяющийся и обособляющийся *блок формирования культурно обусловленной деятельности, связанной с социальным взаимодействием* и остающуюся часть — *блок формирования культурно обусловленной деятельности, связанной с объектным миром*. Потребность в функционировании выделяющегося блока и выражается в разворачивании, по Г.А.Урунтаевой (2013), «такой деятельности, в которой ребёнок может реализовать свою общественную сущность». Естественно наблюдается и построение *системы оценки успешности функционирования* выделяющегося блока. Действительно, «в сфере отношений к другим людям расширяется круг людей, оценки которых становятся для ребёнка значимыми, он оказывается чувствительным к оценке своей социальной активности» (Урунтаева, 2013). «Одобрение и признание, идущие от членов новой общности, становятся для ребёнка показателями того, насколько успешно разворачивается процесс вхождения в неё. Чтобы заслужить признание, ребёнок должен вести себя согласно правилам, формирующим обращённые к нему ожидания. Обычно эти правила не отлиты в чёткие, осознанные инструкции, а существуют в форме конкретной социальной роли. Желание заслужить одобрение и признание окружающих делает ребёнка истовым, ревностным исполнителем той роли, которая предлагается ему новой общностью и которую он берёт на себя» (Елагина, 1989).

Но *блок формирования культурно обусловленной деятельности, связанной с объектным миром* не перестаёт функционировать. Действительно, в сфере отношений с предметным миром для ребёнка «характерна ориентация на социально значимые действия и их строго регламентированные средства достижения» (Урунтаева, 2013). Не перестаёт функционировать

и блок формирования самостоятельной деятельности. Без него было бы просто невозможным освоение нечётко очерченных социальных ролей.

В подростковый (точнее предподростковый) кризис появляется особый интерес «взрослеющего человека к себе, к своему внутреннему облику, происходит интенсивное самопознание» (Поливанова, 2000). Во всех симптомах кризиса просматривается вопрос: “Кто я?” (Обухова, 1999). Возникает потребность «обернуться на самого себя, познать себя как личность, отличную от других людей», «стремление к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию». Депривация этих потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста. «У подростка возникает самосознание в собственном смысле слова, т.е. способность направлять сознание на свои собственные психические процессы, включая и сложный мир своих переживаний» (Божович, 1997). Подростком «остро ощущается переживание внутреннего мира — вот та главная собственность, которую оберегает подросток и ревниво защищает от других» (Козлов, 2014). Эти изменения, происходящие при переходе к подростковому возрасту, мы понимаем как разделение блока формирования самостоятельной деятельности (деятельности, не диктуемой традициями, обществом, культурой, обучением) на выделяющийся и обособляющийся блок формирования самостоятельной психической деятельности, и остающуюся часть — блок формирования самостоятельной физической (непсихической) деятельности (прежде всего — двигательной, включая собственно речь). Естественно отделяющийся блок начинает учиться функционировать сам по себе и настойчиво стремиться к такому функционированию. Последнее выражается, в частности по К.Н.Поливановой (2000), в коренной перестройке «всей системы интересов, побуждающих человека к действию».

Исследуя развитие понятий, Л.С.Выготский пришёл к выводу, что «понятия в точном смысле слова вырабатываются у ребёнка только к двенадцатилетнему возрасту. В процессе образования понятий как синтеза отвлечённых признаков принимают участие» многие факторы. «Однако центральное значение» имеет «новый фактор, сочетающий» ассоциации, внимание, представление, суждение и пр. «в качественно новое структурное целое; этот фактор есть “функциональное употребление знака или слова в качестве средства, с помощью которого подросток подчиняет своей власти свои собственные психологические операции, овладевает речением собственных психологических процессов и направляет их деятельность на разрешение стоящей перед ним задачи”» (Лосский, 1996). Это другое проявление выделяющегося блока.

А отмеченная Л.И.Божович (1997) «потребность... познать себя как личность... в соответствии с избранным образцом», как и возникающая рефлексия в сфере самосознания связаны уже с системой оценки успешности функционирования этого блока. Но и блок формирования самостоятельной физической деятельности не перестаёт функционировать. В частности, по Ш.Бюлер, непослушание, занятие запрещёнными делами обладает в подростковый период особой притягательной силой. Также не перестают функционировать блоки формирования культурно обусловленной деятельности: «без взрослого подростку не сориентироваться в мире человеческих отношений, не найти границ между добром и злом, не разобраться в себе, подросток ищет во взрослом необходимые образцы поведения» (В.В.Козлов, 2014).

Надо также отметить, что четыре блока формирования деятельности обучаются функционировать согласованно далеко не сразу и часто далеко не в полной мере. Именно поэтому весь подростковый период, как отмечал ещё первый его исследователь Ст.Холл, — это период “бури и натиска”, амбивалентности и парадоксальности. «Его представление о “бунтующем” отрочестве, насыщенном стрессами и конфликтами, в котором доминирует нестабильность, энтузиазм, смятение и царствует закон контрастов, глубоко вошло в психологию» (В.В.Козлов, 2014).

Итак, нами обосновывается существование структур психики, непосредственно обеспечивающих влияние культурных традиций (установлений) на поведение. Это существенно, в частности, для методологического обоснования культурно-исторической психологии Л.С.Выготского. *Волю* же мы рассматриваем как сознательную активность, завязанную на удовлетворение потребности в функционировании *блоков формирования деятельности*. В соответствии с наличием четырёх таких блоков, можно, очевидно, говорить о четырёх типах (формах) проявления воли: 1) *воля к реализации культурно обусловленной деятельности, связанной с объектным миром*; 2) *воля к реализации культурно обусловленной деятельности, связанной с социальным взаимодействием*; 3) *воля к реализации самостоятельной физической деятельности*; и 4) *воля к реализации самостоятельной психической деятельности*.

Литература.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности. 2-е изд. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

Гуськова Т.В., Елагина М.Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трёх лет // Вопросы психологии. 1987. № 5. С.78-85.

Елагина М.Г. Кризис 7 лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. М.: Педагогика, 1989. № 1(1). С.37-42.

Ермолова Т.В. Социальное «Я» как личностное новообразование кризиса 7 лет // Теоретическая и экспериментальная психология. М., 2009. Том 2. № 2. С.62-71.

Козлов В.В. Психология кризиса: монография. М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2014.

Лосский Н.О. О детском мышлении // Вопросы психологии. 1996. № 5. С.135-137.

Нарышкин А.В. Строение образа мира человека и соотношение понятий «знак» — «символ», «значение» — «смысл» // Вопросы психологии. 2005. № 1. С.88-99.

Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология. 2-е изд. М.: Педагогическое общество России, 1999.

Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Издат. центр «Академия», 2000.

Урунтаева Г.А. Детская психология. М.: Издат. центр «Академия», 2013.

Ермаченко Наталья Анатольевна,

начальник отдела психолого-педагогического сопровождения студентов,

Зайцева Ольга Вадимовна,

психолог отдела психолого-педагогического сопровождения студентов,

Измоденова Валерия Олеговна,

социолог отдела психолого-педагогического сопровождения студентов

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

г. Екатеринбург

nfif89@mail.ru

Ценностные ориентации современной молодежи (на примере Уральского государственного университета)

В статье представлен анализ субъективно значимых ценностей обучающихся 1-го, 3-го и выпускного курсов педагогического университета. На основе проведенного исследования были определены приоритетные ценности для обучающихся разных курсов, обозначены качества,

которыми обладают студенты, а также обозначены качества, которыми должен обладать обучающийся педагогического университета.

Современная молодёжь является не только широкой социально-демографической группой, но и так называемой основой будущего. Во все времена молодёжь считалась той частью общества, которая вырабатывала свою систему ценностей, и эта система во многом зависит от того, что происходит вокруг. В свою очередь, от жизненных ценностей современной молодёжи будет зависеть и будущее состояние общества.

Как мы знаем, жизненные ценности являются основополагающим ориентиром развития личности человека, а впоследствии и развития общества в целом. Ценности - это социально одобряемые большинством людей представления о том, что такое добро, справедливость, патриотизм, любовь, дружба [1]. Ценности являются одним из источников смыслов, определяющими, что для человека значимо, а что нет и почему.

К 18-20 годам у человека, как правило, формируется система базовых ценностей, то есть тех, которые влияют на все его решения и поступки. В дальнейшем с течением лет она остается практически неизменной, и существенный ценностный переворот в сознании зрелого человека возможен только под влиянием сильнейшего стресса, жизненного кризиса.

Таким образом, можно сказать, что система устойчивых ценностей формируется в период студенчества. Поэтому необходимо оптимизировать процесс формирования ценностных установок молодёжи посредством проведения ежегодного мониторинга направленного на выявление ценностных ориентаций студентов ФГБОУ ВО «Уральского государственного университета» (далее УрГПУ).

Так, с 1 по 28 февраля 2017 года отделом психолого-педагогического сопровождения студентов УрГПУ был проведен опрос студентов 1, 3 и выпускного курсов с целью выявления субъективно-значимых ценностей современной молодёжи.

В исследовании приняли участие 1019 студентов очного отделения из 17 учебных подразделений УрГПУ. Наибольшее количество респондентов - 80% девушки. Это объясняется, тем, что в педагогическом университете среди обучающихся количество девушек превышает количество молодых людей. Согласно анализу полученных ответов возраст опрашиваемых студентов составляет от 17 до 24 лет. Студентам было предложено заполнить анкету, ответив на вопросы:

1. «Какими качествами, по Вашему мнению, должен обладать СТУДЕНТ УрГПУ».
2. «Какими качествами обладаете ВЫ лично».

Исходя из общего количества ответов, полученных на первый вопрос «Какими качествами, по Вашему мнению, должен обладать СТУДЕНТ УрГПУ», наибольший процент обучающихся считает, что студент УрГПУ должен обладать такими качествами как:

- ответственность (79%),
- умение работать в коллективе (72%),
- целеустремленность (69%),
- самостоятельность (68%),
- уверенность в себе (67%),
- стремление к позитивному развитию (63%).

Наименьшее значение для студента УрГПУ, по мнению обучающихся, должны иметь такие качества как: ориентация на постоянное целесообразное общение (28%) и ориентация на созидание благ себе (26%).

По результатам обработки ответов на второй вопрос, «Какими качествами обладаете ВЫ лично», оказалось, что 70% опрошенных считают себя ответственными, порядочными (67%), 64% уверены, что они самостоятельны.

При этом обучающиеся считают, что в меньшей степени у них развиты такие качества как: конкурентоспособность (26%), ориентация на постоянное целесообразное общение (24%), стремление активно участвовать в общественной жизни (23%).

Далее, в анкетировании студентам был представлен ряд ценностей, которые необходимо было соотносить с собственной системой ценностных установок исходя из их значимости. Оценка проходила по следующим критериям: высокий от 1 до 3, средний от 4 до 7 и низкий от 8 до 10.

Исходя из представленных результатов, видно, что большинство участников опроса самыми важными ценностями для себя считают:

- семью (56%),
- любовь (51%),
- здоровье (51%),
- друзей (51%),
- интересную работу (51%).

Второстепенными ценностями для обучающихся являются следующие позиции:

- социальный статус (25%),
- знакомства и связи (25%),
- признание окружающих (24%),
- развлечения и досуг (23%).

Таким образом, проведенное исследование позволило нам определить систему ценностных ориентаций студенческой молодежи УрГПУ и определить какие ценности являются для студентов наиболее значимые.

Как видно из полученных данных, традиционные ценности не теряют своей важности для современной молодежи. Студенты отдают предпочтение духовным ценностям, нежели материальным. Студенческая молодежь в большей степени ориентирована на создание семьи, сохранение и укрепление здоровья, налаживание дружеских связей и соответственно на интересную работу.

Подробный анализ результатов анкетирования обучающихся учебных подразделений позволил выстроить дальнейшую работу и определить рекомендации.

В завершении важно отметить, что проводимое исследование позволило выделить не только систему ценностных ориентации студентов УрГПУ, но и их потребности. Результаты исследования были использованы для разработки рекомендаций по моделированию культуры молодежи нашего университета. В ходе исследования были выявлены следующие проблемы:

- Студенты слабо ориентированы на стремление к творению добра созидание благ другим и сохранение природы;
- Наблюдается пассивное отношение к участию в общественной жизни университета;
- Студенты испытывают трудности по вопросу разумного использования свободного времени;
- Слабо развито стремление к развитию своих профессиональных качеств;
- У студентов слабо выражены волевые качества: решительность, конкурентоспособность.

Рекомендации для решения выявленных проблем:

- В целях мотивации и стимулирования студентов на созидание благ другим рекомендуется привлекать обучающихся к волонтерской деятельности;
- Привлекать и мотивировать студентов к участию в общественной жизни вуза, а также поощрять и стимулировать само участие в мероприятиях;
- Привлекать студентов к участию в конкурсах и в соревнованиях, для развития у обучающихся волевых качеств и чувства решительности;
- Совместно со специалистами отдела психолого-педагогического сопровождения студентов проводить тренинги на развитие волевых качеств и на планирование учебно-профессиональной деятельности;

- Создать психолого-педагогические условия формирования позитивных внутригрупповых взаимоотношений и формировать толерантное отношение к себе, другим окружающим людям и другим народностям.
- Развивать профессионально-значимые качества и повышать конкурентоспособность будущих специалистов.
- Развивать в молодёжи позицию этнокультурной самоидентификации, что будет способствовать формированию положительных чувств к родине, традициям своего народа; Данное исследование обладает практической значимостью, позволяет понять ценностную сферу современной молодежи - студентов УрГПУ, их потребности и ценностные установки, а в соответствии с этим, помогает грамотно выстроить воспитательную работу со студентами.

Литература:

1. Шашкина А. О., Конюхова К. О. Исследование ценностей современной российской молодежи // Молодой ученый. - 2015. - №8.

Каширский Д.В.

*Алтайский государственный университет,
зав. кафедрой общей и прикладной психологии*

Староселец О.А.

*Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования,
зав. кафедрой гуманитарного образования*

Жерносенко И.А.

*Бурятский государственный университет,
докторант кафедры философии*

Сабельникова Н.В.

*Алтайский государственный университет,
доцент кафедры общей и прикладной психологии*

kashirsky@psy.asu.ru

Потребности молодежи, проживающей на сакральных территориях Республики Алтай

Аннотация. Представлены результаты межпредметного кросскультурного исследования коренных народов, проживающих на сакральных (священных) территориях Республики Алтай. В фокусе исследования оказались представления людей о категории «сакральное», проведены исследования потребностей людей, проживающих в Каракольской долине Горного Алтая. Используются методы семантического анализа, тестирования, устного и письменного опроса, интервью.

Ключевые слова: Республика Алтай, коренные народы, этническая картина мира, сакральные территории, культура, психология, кросс-культурное исследование, психология потребностей.

Проблема потребностей одна из центральных в психологии, однако в научных исследованиях она не часто выступает в качестве предмета отдельного изучения. В соответствии с известным высказыванием А.Н. Леонтьева, потребности даны человеку на языке мотивов, поэтому их психологический анализ должен трансформироваться в психологический анализ мотивов (Леонтьев, 2004). Данное положение создателя общепсихологической теории деятельности

стало в отечественной психологии основополагающим и во многом, на наш взгляд, определившим судьбу психологии потребностей. Отчасти по этой причине проблема потребностей далеко не частый спутник профессиональных интересов психологов. Однако не все отечественные ученые разделяли данную точку зрения. Например, Л.И. Божович, критикуя данное положение А.Н. Леонтьева, и в чем-то продолжая линию Л.С. Выготского, указывала на необходимость обращения к исходным потребностям образования для понимания природы личности и человеческой мотивации (Божович, 2008).

Проблема потребностей затрагивалась в работах многих отечественных (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, В.А. Иванников, Б.А. Сосновский и др.) и зарубежных (З. Фрейд, К. Левин, А. Маслоу, К. Обуховский и др.) психологов. Формат тезисов не позволяет, да и не предполагает, в полной мере представить взгляды этих и многих других авторов на проблему потребностей. Укажем лишь на то, что объединяет работы психологов в этой области. Анализ показывает, что потребности чаще всего предстают в виде объяснительного конструкта для понимания причин человеческой активности (полевого поведения), мотивации (побуждений к действию) и эмоциональных проявлений (пристрастности человеческой психики).

Проведенное нами исследование является частью широкомасштабного кросскультурного исследования потребностей, в котором приняли участие представители алтайской и монгольской культур. Представленные в данных тезисах материалы содержат результаты исследования коренных народов, проживающих на сакральных (священных) территориях Каракольской долины Республики Алтай.

Основные задачи исследования:

1. Провести анализ концепта «сакральный» в этнической картине мира коренных народов, проживающих на территории Каракольской долины Республики Алтай.
2. Выявить особенности личностных ценностей, потребностей и смысложизненных ориентаций юношей и девушек, проживающих на сакральных территориях Республики Алтай.

Материалы и методы.

Эмпирическая часть исследования состояла из двух этапов.

На первом этапе проводился опрос, направленный на выявление актуальных для респондентов компонентов значения слова «сакральный». В исследовании принимали участие 102 респондента, проживающих на сакральных территориях в Онгудайском районе республики Алтай (64 человека в возрасте от 14 до 17 лет, 38 человек в возрасте 26-67 лет). Использовался метод семантического дифференциала. Испытуемым предъявлялось 12 пар синонимов, имеющих отношение к слову «сакральный» (священный, сверхъестественный и др.), которые необходимо было оценить по 7-балльной шкале в зависимости от близости к данному понятию.

На втором этапе эмпирического исследования осуществлялось изучение потребностей респондентов, проживающих на сакральных территориях. На данной стадии в исследовании принимали участие 42 человека (10 юношей и 32 девушки), проживающих в Онгудайском, Шебалинском, Усть-Канском, Улаганском и Чемальском районах республики Алтай. Возраст участников исследования 16-20 лет. Для изучения доминирующих потребностей молодежи применялся опросник MQT А. Чапмена в модификации Д.В. Каширского и О.И. Моткова (опросник MQT-32) (Каширский, 2015). В основу методики положена первая (иерархическая) и вторая, более поздняя, модели мотивации А. Маслоу.

Обсуждение результатов и выводы

На основе проведенного исследования могут быть сформулированы следующие основные выводы:

1. Анализ категории «сакральное» позволяет выделить несколько аспектов или планов анализа, а именно – лингвистический, культурологический и психологический, которые и

были представлены более подробно в данной работе. Так, с точки зрения лингвистики слово «сакральное», как правило, употребляется в значении священного, то есть того, что имеет отношение к вопросам веры, культа, религии, обрядам и ритуалам. По мнению культурологов, категория «сакральное» связана с определенными священными объектами, которые представляют специфические культурные феномены, которые, с одной стороны, являются культурными артефактами, результатами деятельности человека в культуре, а с другой стороны, - образующими культуры, определяющими само ее содержание, являясь в некотором смысле сгустком культурных процессов той или иной эпохи. Психологический подход к пониманию категории «сакральное» переводит данную проблему в субъективную плоскость рассмотрения. Сакральное для психолога – явление глубоко субъективное, «вторичное» (отраженное), интериоризированное и присвоенное человеком, являющееся, в первую очередь, атрибутом сознания коренных народов, проживающих на соответствующих территориях. Как элемент структуры сознания, сакральный объект входит в чувственную ткань образа, имеет пространственную локализацию, временную отнесенность. Кроме этого, субъект, наделяя тот или иной элемент ландшафта или культурное сооружение «священными свойствами» понимает объективное значение данного объекта в культуре и одновременно с этим наделяет его субъективными смыслами, конкретно-психологический и семантический анализ которых был выполнен нами с помощью специально организованного эмпирического исследования.

2. Материалы эмпирического исследования с привлечением аппарата субъективной психосемантики указывают на то, что для жителей Каракольской долины Горного Алтая понятие «сакральное» рассматривается в большей степени как нечто возвышенное, духовное, священное, в меньшей мере как что-то тайное или неприкосновенное, и совсем не несет негативной коннотации (низменное, грешное, дьявольское). Гендерные различия в представлениях жителей священных территорий в отношении категории «сакральное» заключаются в том, что женщины в большей степени, чем мужчины считают данные места как нечто священное, сверхъестественное и в то же время запретное. В отличие от мужчин, для которых сакральные территории и святые объекты связаны с гораздо меньшим числом запретов. Полученный результат обусловлен существующей культурной традицией чтить священные объекты и ограничениями, накладываемыми на посещение сакральных мест, которые в большей степени распространяются на девочек с самого раннего возраста.

3. Исследование потребностной сферы молодежи, проживающей на сакральных территориях, показало, что наибольшую значимость для участников исследования имеют потребности в любви, признании и познании, а наименьшую значимость – духовные (трансцендентные) потребности. По степени реализации высокие рейтинги занимают потребности в любви и трансценденции. Низкие рейтинги имеют эстетические потребности и потребность в самоактуализации. Таким образом, алтайская молодежь не отдает предпочтения базовым потребностям, считая их удовлетворенными, снятыми (в диалектическом смысле) и не рассматривает в качестве значимых нравственные потребности (помощь другим людям в достижении самореализации). Исследование выявило структурную особенность потребностно-мотивационной сферы рассматриваемой группы юношей и девушек. При сопоставлении потребностей по значимости и реализации можно констатировать отсутствие согласованности соответствующих профилей. Полученный результат говорит о том, что те потребности, которые являются значимыми для испытуемых, в их жизни не реализуются, а реализованные, соответственно, значимыми не являются. Наиболее яркие расхождения между значимостью и реализацией характерны для потребностей в признании, познании, красоте и гармонии, самоактуализации, то есть теми, которые составляют наиболее высокие этажи потребностно-мотивационной сферы личности, затрагивающие высшие бытийные потребности (потребности роста). Таким образом, высшие бытийные потребности для юношей и девушек, живущих в Каракольской долине реализованы

в жизни в гораздо меньшей степени, несмотря на непосредственную близость, казалось бы, к священным местам и объектам.

4. Выявлены гендерные различия в потребностно-мотивационной сфере личности. Так, юноши к числу наиболее значимых потребностей относят любовь и познание, а девушки – познание и уважение (признание людей). Меньшим приоритетом в выборке юношей характеризуются базовые потребности в безопасности и физиологические потребности (нужды), а для девушек – эстетические и нравственные (трансцендентные) потребности. По степени реализации в жизни доминирующие места для юношей занимают потребности в любви и познании, а для девушек в любви и трансценденции. Наименее реализованные потребности для алтайских юношей – признание людей и самоактуализация, а для девушек – высшие эстетические потребности и потребности в самоактуализации. Нравственные потребности (в трансценденции) более выражены у юношей, чем у девушек. Полученный результат позволяет сделать вывод о том, что юноши чаще и с большей интенсивностью испытывают желание способствовать самоактуализации других людей. Для юношей большую значимость, чем для девушек, имеют высшие бытийные потребности, в то время как для девушек – дефицитарные. При этом уровень реализации как Д-потребностей, так и потребностей роста, выше в группе юношей. Юноши в большей степени, чем девушки, находят красоту, изящество формы и гармонию в том, что их окружают, их в большей степени сопровождают в жизни преодоления, переживания открытий, самореализация, для юношей в большей мере важнее, чем для девушек, осознавать, что на свете есть живое существо, которое они любят. По их мнению, со временем, они стали глубже понимать суть вещей, устройство Мира и с удовольствием посвящают свое свободное время созерцанию красоты природы и предметов искусства. В свою очередь, девушки отмечают большую потребность в том, чтобы точнее определить свои главные стремления и способности, отмечают важность хорошего сна и полноценного отдыха, им намного важнее знать о том, что их ценят дома и в школе.

Проведенное исследование позволило в большей мере объективировать содержание и структуру понятия «сакральный», а также выявить социально-психологические особенности личности коренных народов Горного Алтая, проживающих на священных территориях Каракольской долины. Данная работа дала возможность, на наш взгляд, в некоторой степени преодолеть разрыв между теорией, исследующей феномен сакральности, и практикой эмпирического исследования сакрального ландшафта в аспекте его духовных ценностей и смыслов, репрезентированных индивидом. Полученные в работе результаты исследования личностных ценностей, актуальных потребностей и смысло-жизненных ориентаций жителей Каракольской долины позволяют глубже понять субъективную реальность культуры коренных народов, проживающих на сакральных территориях Республики Алтай. Материалы данного исследования требуют дальнейшего углубленного изучения и дополнения, что и составит предмет нашей ближайшей работы.

Литература

- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
- Каширский Д.В.* Психометрический анализ опросника MQT - Maslow's quick test (A. Chapman): адаптация на российской выборке // Психология, социология и педагогика. 2015. №4 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/04/4810> (дата обращения: 21.09.2017)
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.

Михайлова Ольга Борисовна
к.п.наук, доцент кафедры
социальной и дифференциальной психологии
Российского университета дружбы народов

Роль научного наследия Л.С. Выготского в исследовании инновационности личности
The role of the scientific heritage of L.S. Vygotsky in the study of personal innovativeness

Аннотация. В содержании статьи представлен анализ феномена активности в психологии, на основании которого сформулировано предположение, что инновационный потенциал личности детерминирован разными видами активности. Показаны этапы развития теории деятельности, связанные с исследованиями Л.С. Выготского. В заключении сформулированы основные направления развития инновационности учащихся в практике современной школы.

Ключевые слова: *активность, инновационность, инновационные качества личности, интерактивное обучение.*

Annotation. It further provides an analysis of the phenomenon of activity in differential psychology, on the basis of which an assumption is made that innovative potential in a personality is determined by different types of activity. The stages of development of the theory of activity connected with L.S. Vygotsky, creativity are shown. In the conclusion the basic ways of innovativeness development in students in contemporary school experience are defined.

Keywords: *activity, innovativeness, innovative qualities of a personality, interactive education*

Научные работы Льва Семёновича Выготского, посвящённые главным образом исследованию психологии познавательных процессов, проблемам возрастной, педагогической психологии и психологии искусства, становятся чрезвычайно актуальными в современных исследованиях психологии личности и личностного потенциала. Основные идеи об основах потенциала личности, выраженные в научном наследии выдающегося ученого: 1) идея активности; 2) опосредованный характер психических свойств личности; 3) интериоризация социальных отношений; 4) становление личности в процессе эволюции состояний «в-себе», «для-других», «для-себя-бытия».

Становление личности у Л.С. Выготского - это система, которая развивается в действиях и поступках человека, его "актах социально ориентированной активности" и реализуется в "актах творческого синтеза", основанного на проявляющейся активности других: «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности» [3, с. 124].

Одним из важнейших принципов развития личности в работах Л.С. Выготского является принцип активности, "активное вмешательство человека в ситуацию", его поведение, основанное на активной роли и освоении новых стимулов, способствующих новым видам деятельности [1]. Известно, что теория деятельности, возникшая в ответ на модель бихевиоризма (стимул-реакция) - научное осмысление детерминирующей деятельности факторов. "Человека забыли", пишет Л.С. Выготский, критикуя механистическую систему бихевиоризма. "В будущем обществе психология действительно будет наукой о новом человеке" [1, с. 436].

Предпочтение выдающийся психолог отдаёт социальной детерминации: "Не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека. В этом заключается вся идея культурного развития ребёнка" [2, с.85].

Безусловно, Л.С. Выготский, как создатель культурно-исторической психологии, основал научно-методологическую базу для осмысления теории деятельности в будущих трудах советских и российских психологов. Развитие теории деятельности в отечественной психологии базировалось на осмыслении определяющих деятельность факторов (Л.С. Выготский) к определению структурной основы деятельности (А.Н.Леонтьев).

В развитии сознания выдающийся ученый отдавал важную роль анализу практической деятельности и роли трудовой деятельности в эволюции сознания личности. Идеи деятельностной детерминации доминируют в большинстве научных работ Л.С. Выготского. Закон развития высших психических функций человека основан на коллективной, социальной деятельности, как интерпсихической функции и индивидуальной деятельности как внутреннего способа мышления, как интрапсихической функции. Таким образом, индивидуальная психическая деятельность, по мнению Л.С. Выготского, задана в коллективной деятельности, в социально-средовом общении.

Исследование личностных детерминант инновационного поведения является основой организации инновационной деятельности и связано с изучением природы инновационной деятельности личности. Осмысление и внимательное прочтение научного наследия Л.С. Выготского даёт возможность методологически грамотно обосновывать природу становления и проявления психологических качеств личности: «Сегодня задача исследователей состоит не столько в том, чтобы увеличивать число измерений, сколько в том, чтобы установить смысловые связи между уже известными подходами, каждый из которых предлагает своё объяснение по сути дела одного и того же с различных сторон изучаемого предмета» [5, с.234].

Основой анализа и исследований инновационной деятельности личности служат принципы эргономического подхода, в рамках которого деятельность «...выступает и как предмет управления, т.е. то, что подлежит организации в слаженную систему функционирования и (или) развития на основе совокупности фиксированных принципов, которые формулируются в эргономике, социальной психологии и социологии труда» [4, с.72].

Активность личности выступает как практическое воплощение деятельности в непосредственном практическом взаимодействии человека с социумом. Активность социального индивида развивается в пространстве объектов культуры и социального взаимодействия с другими людьми. Активность можно рассматривать как динамическое состояние, проявление личностных свойств и качеств относительно вида деятельности.

По отношению к деятельности каждый вид активности выступает в качестве «строительного материала», из которого формируется технология деятельности, следовательно, эффективное проявление личностных качеств в инновационной деятельности может рассматриваться как совокупность видов активности, детерминирующих и стимулирующих развитие инновационного потенциала личности.

Согласно системно-диспозиционному подходу инновационность одно как качество личности является динамически-организационным компонентом инновационного потенциала личности [8]. В современной психологии термин имеет два варианта произношения и написания: 1) инновативность (от англ. *innovativeness*) употребляется на основании прямого заимствования из англоязычной литературы; 2) инновационность (от фр. *innovation*; лат. *innovatio* обновление, перемена), термин "инновационный" означает относящийся к инновациям. С позиции семантики русского языка наиболее адаптивным вариантом относительно наименования качеств личности является термин "инновационность" [10].

Инновационность личности выражается в форме деятельностной активности личности, результатом которой являются инновации в различных сферах деятельности. К характеристикам деятельностной активности можно отнести: 1) стремление к пониманию и поддержке новых прогрессивных идей, 2) готовность к освоению нового профессионального опыта и непрерывному обучению, 3) открытость эксперименту, 4) целеустремленность и настойчивость в получении положительного результата, 5) видение социально-значимых результатов от внедрения нового для общества, 6) стремление к конструктивному сотрудничеству с другими людьми [9].

Отличительной особенностью инновационности является, то что цель реализации творческой идеи не предусматривает экономический эффект и в этом принципиальное

отличие инновационности от предприимчивости и, соответственно, деятельностной активности от деловой. Результатом предприимчивости является финансовая успешность выраженная в денежном эквиваленте, результатом инновационности является профессиональная успешность выраженная в эффективности внедрении новых знаний в практическую деятельность. Социально-значимый для социума результат инновационности, обусловленный ценностями и мотивами реализации инновационного проекта во благо общества можно определить как созидательность, выраженную ценностно-мотивационной активностью личности [9;10].

В экономической психологии инновационность субъекта может быть рассмотрена как способность на когнитивном и поведенческом уровне обеспечить восприятие, возможно доработку, и практическую реализацию новых, оригинальных идей в практическую жизнедеятельность общества.

Если инновационность, выступает продолжением креативности, его экономизированным вариантом, превращенной формой, определенной социально-организованной практикой, то целесообразно рассмотреть этот компонент инновационного потенциала личности как форму деятельностной активности на основе деятельностной теории личности. Эта теория получила наибольшее распространение в отечественной психологии. Значительный вклад в ее развитие, в след за Л.С. Выготским, внесли С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская и А. В. Брушлинский [6;7;11;12]. Данная теория имеет ряд общих черт с поведенческой теорией личности, особенно с ее социально-наученческим направлением, а также с гуманистической и когнитивной теориями.

Принципиальное отличие деятельностной теории от поведенческой заключается в том, что средством научения выступает не рефлекс, а особый механизм интериоризации, благодаря которому происходит усвоение общественно-исторического опыта. Основными характеристиками деятельности являются предметность и субъектность. Специфика предметности состоит в том, что объекты внешнего мира воздействуют на субъект не непосредственно, а лишь будучи преобразованными в процессе самой деятельности.

Предметность - это характеристика, которая присуща только человеческой деятельности и проявляется прежде всего в понятиях языка, социальных ролях, ценностях. В отличие от А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейн и его последователи подчеркивают, что деятельность личности (и сама личность) понимается не как особая разновидность психической активности, а как реальная, объективно наблюдаемая практическая (а не символическая), творческая, самостоятельная деятельность конкретного человека [11].

По мнению представителей деятельностного подхода, в личности основное место занимает сознание, которое зависит от общественного бытия, от общественных отношений и конкретных условий. Человек обладает свободой воли лишь в той мере, в какой это позволяют социально усвоенные свойства сознания, например, рефлексия, внутренний диалогизм. Свобода — это осознанная необходимость. Внутренний мир человека и субъективен, и объективен одновременно. Все зависит от уровня включения субъекта в конкретную деятельность [14].

В рамках деятельностного подхода в качестве элементов личности выступают отдельные свойства, или черты личности. Принято считать, что свойства личности образуются в результате деятельности, которая осуществляется всегда в конкретном общественно-историческом контексте [13]. В этой связи свойства личности рассматриваются как социально (нормативно) детерминированные. Например, настойчивость формируется в таких видах деятельности, где субъект проявляет самостоятельность, независимость. Настойчивый человек действует смело, активно, отстаивает свои права на самостоятельность и требует от окружающих признания этого. Список свойств личности фактически безграничен и задается многообразием видов деятельности, в которые включен человек как субъект.

Научный анализ инновационности как деятельностной формы активности личности основан на теории диффузии инноваций. Принято выделять отдельные категории людей на основе их восприимчивости к новшествам - степени опережения остальных членов данного сообщества в восприятии новшеств. В настоящее время наиболее широко принята классификация, предложенная Э. Роджерсом, которая может быть применена для характеристики деятельностной активности личности. Весь континуум он подразделяет на 5 основных категорий: 1) новаторы; 2) ранние реализаторы; 3) раннее большинство; 4) позднее большинство; 5) колеблющиеся [8].

Другой из наиболее известных теорий, позволяющих дифференцировать участников инновационного процесса в зависимости от их отношения к новым идеям, технологиям и предложениям является "адаптационно-инновационная теория" М. Кёртона. В рамках данной теории основной акцент делается не на изучении личностных характеристик, связанных с инновационной деятельностью, а на качественном своеобразии процессов мышления и принятия решения в условиях инновационной деятельности [10]. В соответствии с этой теорией каждый человек находится в определённой точке шкалы: адаптор - инноватор. Деятельностная активность адаптора по отношению к инновациям связана с избеганием резких изменений, скептическим отношением к ним. Активность инноватора может выступать катализатором инноваций, обеспечивает динамику для организационных изменений, поэтому перспективы научных исследований связаны с формированием деятельностной активности, способствующей развитию инновационности личности. В рамках данной теории основной акцент делается не на изучении личностных характеристик, связанных с инновационной деятельностью, а на качественном своеобразии процессов мышления и принятия решения в условиях инновационной деятельности. В соответствии с этой теорией каждый человек находится в определённой точке шкалы: адаптор - инноватор. Деятельностная активность адаптора по отношению к инновациям связана с избеганием резких изменений, скептическим отношением к ним. Активность инноватора может выступать катализатором инноваций, обеспечивает динамику для организационных изменений, поэтому перспективы научных исследований связаны с формированием деятельностной активности, способствующей развитию инновационности личности.

В контексте поиска новых технологий развития инновационности личности в образовательной среде чрезвычайно актуально звучат слова Л.С Выготского: "В будущем обществе психология действительно будет наукой о новом человеке" [1, с.436].

Новые вызовы общественного развития требуют от человека проявления качеств личности и способностей, позволяющих адаптироваться в динамично изменяющихся условиях жизни и деятельности. Развитие потенциальных способностей закладывается в процессе обучения, общения и деятельности в рамках среднего и высшего образования.

Современные технологии психолого-педагогического сопровождения становления личности в рамках общеобразовательного процесса ориентированы, в том числе и на результаты исследований проявления инновационности у подростков и учащихся старшего школьного возраста.

В организации учебного процесса, направленном на формирование и развитие инновационности личности важно предоставлять большую инициативу в интерактивных взаимодействиях, больше обращая внимание на развитие коммуникативных и организаторских способностей. Развивающий эффект данных форм интерактивного обучения должен ориентироваться на следующие результаты:

- Высокая мотивационная активность у всех участников образовательного процесса, обусловленная наличием единой цели.
- Организация социального взаимодействия. Работая в небольшой группе, учащиеся держатся более свободно и уверенно, снимаются психологические барьеры в обучении, мнения каждого принимаются и ценятся группой, устанавливается тесный психологический контакт.

- Развитие личностных качеств, повышение самооценки. Важно, чтобы каждый ученик имел возможность обучаться как лидирующей роли, так и роли рядового участника группы в ситуации группового принятия решения.
- Формирование конструктивных коммуникативных навыков всех участников образовательного процесса. При организации дидактического взаимодействия необходимо создать условия, когда ученики не только свободно общаются, но и умеют отстаивать свои идеи и могут быть убедительными и эффективно влиять на группу.

Следует отметить, что идеи активности, интериоризации социальных отношений, становления личности в процессе эволюции состояний «в-себе», «для-других», «для-себя-бытия» остаются не до конца изученными и уж тем более практически освоенными как в педагогической практике, так и в современных мультидисциплинарных исследованиях, где научным работам Л.С.Выготского ещё предстоит занять своё достойное место в новых проектах, посвящённых воспитанию и развитию человека созидающего.

Литература

1. Выготский, Л. С. Исторический смысл психологического кризиса /Л. С. Выготский//Собр. соч.: в 6 т. -М., 1982. -Т. 1.
2. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций/ Л. С. Выготский//Собр. соч.: в 6 т. -М., 1983. -Т. 3.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М. : АСТ, 2008. – 671 с.
4. Зинченко, В. П. Культурно-историческая психология и психологическая теория деятельности: живые противоречия и точки роста/В.П. Зинченко//Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. -1993. -№ 2.
5. Зинченко, В.П. Сознание и творческий акт. М., 2010.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. -М.: Академия, 2004. -352 с.
7. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики/А. Н. Леонтьев. -М., 1972.
8. Михайлова, О.Б. Адаптированность к профессиональной деятельности как условие реализации инновационного потенциала личности // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 7. № 1. С. 52-57.
9. Михайлова, О.Б. Гражданский патриотизм как основа ценностно-мотивационной активности личности в инновационной деятельности //Вестник РУДН. - Серия: Психология и педагогика. 2014. № 2. С. 14-21.
10. Михайлова, О.Б. Психологические характеристики инновационности личности современных руководителей // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. 2. С. 38- 43.
11. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Учен. зап. высш. шк. г. Одессы. 1922 г. Т. 2. // Вопр. психологии. - 1986. - № 4.
12. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. -СПб., 2003.
13. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека. -М.: Изд во Ин та психологии РАН, 2013.
14. Щедровицкий, Г. П. Знак и деятельность/Г. П. Щедровицкий. - М., 2005.

Мишина Марина Михайловна,

Профессор кафедры теории и истории психологии ИП им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, доктор психологических наук, доцент;
Траллманн Анне Мария Вячеславовна,
аспирант МГОУ

Сущностные признаки и структура интеллектуальной деятельности студентов **The essential characteristics and structure of intellectual activity of students**

Аннотация. В статье излагаются основные теоретические взгляды на проблему выявления структуры интеллектуальной деятельности личности студентов. Представлены сущностные признаки и психологическая структура изучаемого феномена, которая включает в себя когнитивный, мотивационный, эмоциональный, регулятивный и результативный компоненты.

Ключевые слова: интеллектуальная операция, активность, предметность, целостность, смыслообразование, действие, интеллектуальная деятельность, целеобразование, рефлексивность, субъект, личность.

Annotation. The article describes the main theoretical views on the problem of identifying the structure of intellectual activity of individual students. Presents essential characteristics and psychological structure of the studied phenomenon that involves cognitive, motivational, emotional, regulatory and productive components.

Keywords: intelligent operation, activity, objectivity, integrity, sense creation, the action, intellectual activity, purpose, reflexivity, subject, personality.

Совершенствование системы высшего образования в соответствии с переходом к новому технологическому укладу в экономике актуализирует обращение ученых к проблеме выявления сущностных признаков и понимания структуры интеллектуальной деятельности студентов. Психологическая структура интеллектуальной деятельности личности представляет собой интегрированный тип целостности, включающей в себя совокупность дифференцированных компонентов.

Л.С. Выготский рассматривал понятие структуры как некоторую внутреннюю невидимую конструкцию разворачивания психических процессов. Его положение о внутреннем субстрате развития, отличном от внешне наблюдаемого усвоения знаний, умений и навыков, показывает внутренние процессы развития, связанные с формированием структурной составляющей интеллектуальной деятельности личности [2].

А.Н. Леонтьев писал: «Конечно, психология не может довольствоваться только глобальными представлениями о деятельности. Ее задаче состоит в детальном изучении различных видов, форм и уровней деятельности индивидов, особенностей их структуры и микроструктур...» [3, С. 244].

В связи с этим следует отметить, что изучение интеллектуальной деятельности студентов относится к разряду наиболее сложных методологических вопросов современной психологической науки. Реализация деятельностной парадигмы в отечественной психологии позволило выделить и изучить следующие ее основные виды: мыслительную, познавательную, мнемическую, умственную, речевую, интеллектуальную, творческую, диагностическую, учебную, совместную, исполнительскую, операторскую, проектную, конструкторскую, художественно-эстетическую, научно-техническую, инженерную, педагогическую, воспитательную, управленческую и экономическую [1].

Показательно классическое понимание особенностей деятельности, сформулированное С.Л. Рубинштейном: 1) это всегда деятельность субъекта (т.е. человека, а не животного и не машины); 2) деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, т.е. она обязательно является предметной, содержательной; 3) она всегда творческая и 4) самостоятельная [6].

Данную точку зрения разделяет и Б.Ф. Ломов «в анализе деятельности задачей психологии является изучение закономерностей формирования и развития системы психического отражения как «внутреннего условия» (в том смысле, в котором употребляя этот термин С.Л. Рубинштейн) как одной из важнейших характеристик субъекта деятельности и в этом плане как *необходимой составляющей деятельности*. ... Деятельность, рассматриваемая безотносительно к ее субъекту никакими характеристиками не обладает. Ими обладает только *субъект деятельности* [4, С. 155].

С.Л. Рубинштейн пишет о том, что «в деятельности личность и формируется, и проявляется» [6, С. 513]. По мнению А.Н. Леонтьева, «деятельность выступает как процесс, в котором осуществляются взаимопереходы между полюсами «субъект-объект» [3, С. 81]. Компоненты психологической структуры интеллектуальной деятельности личности по мере ее развития становятся более интегрированными.

В разных видах деятельности существует общие и специфические характеристики проявления. К общим характеристикам деятельности относится наличие цели, заключающейся в приобщении человека к культуре. Предметом является познание, направленностью – организация познания картины мира, задачами – поиск решения проблемы, позицией – социокультурная парадигма; средствами – сочетание интеллектуальных и личностных особенностей, влияющих на качественное решение задачи; результатом – овладение культурными ценностями, моделирование, выполнение предметно-практических действий, выдвижение гипотез и их проверка и получение продукта; результат выражается в постоянном поиске и построении адекватных способов оценки путем использования количественных (тесты, задания) и качественных неформализованных средств, определяющих общие требования и дающих прогноз качественного результата.

Интеллектуальная деятельность студента имеет общественно-историческую природу: задачи, которые современный студент ставит перед собой в учебном процессе, порождаются условиями выбранной профессиональной деятельности.

В рамках когнитивной парадигмы, реализация интеллектуальной деятельности студента достигается через определенные действия, производимые под влиянием определенных социально-психологических факторов: студент должен быть способен овладеть научными понятиями, чтобы воспроизводить их в собственной деятельности через логику научного познания. Иными словами, интеллектуальная деятельность студента проявляется в его способности воспроизвести содержание, путь и метод теоретического познания [1; 5].

Личность студента как субъекта интеллектуальной деятельности участвует в образовательном процессе, транслирует теоретические знания с выраженной потребностью применения их на практике, в следствие чего приобретаются основные психические новообразования. Развивает не само знание, а его конструирование и моделирование в соответствии с потребностями общества.

Интеллектуальная деятельность студента особым образом организует познание теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразований. Интеллектуальная активность студента (ее направленность, характер проявления) задается способом организации интеллектуальной деятельности как бы извне. Основным источником развития интеллектуальной активности является процесс познания окружающего мира, который личность отражает при определенных условиях; особенности интеллектуальной активности любого уровня могут выступать в качестве критерия оценки интеллектуальных возможностей студента.

Интеллектуальная деятельность студента представляет собой активность субъекта познания, побуждаемого и направляемого адекватными мотивами совершенствования, связанными с содержанием образования. Интеллектуальная деятельность студента как ценность в системе современной культуры выступает интегративным образованием личности, отражает ее качественные характеристики и обеспечивает адаптацию в студенческой среде. Студенческую

среду следует рассматривать как сложное явление социального порядка, которое изменяясь качественно и количественно, является средством управления процессом становления личности будущего профессионала.

Феномен интеллектуальной деятельности личности проявляется через следующие его сущностные признаки: целостность, предметность, осознанность, принадлежность субъекту, смыслообразование, целеобразование, рефлексивность, интеллектуальную активность, творчество и применение знаний.

Сущностные признаки интеллектуальной деятельности студента:

1. *Целостность*, понимается как системность интеллектуальной деятельности и характеризуется взаимосвязью внутренне противоречивых динамично развивающихся компонентов, а также субъекта с предметом интеллектуальной деятельности.
2. *Предметность* интеллектуальной деятельности есть ее важнейшее качество, т.к. означает, что субъект деятельности должен подчиняться в своей активности предмету деятельности, т.е. конечному результату деятельности, а также промежуточным результатам действий и учитывать при выборе способов деятельности и действий и их осуществлении внешние предметные, в том числе и социальные условия».
3. *Принадлежность субъекту*. В основе данного сущностного признака лежит фундаментальная идея С.Л. Рубинштейна, о том, что человек – автор, творец и исполнитель, несущий ответственность за деятельность и самостоятельно формирующийся в процессе ее обдумывания и осуществления. Принадлежность интеллектуальной деятельности субъекту определяет и регулирует цель; отражает ценностно-смысловую самоорганизацию действий и осознанную саморегуляцию; умение оперировать субъективным запасом знаний.
4. *Смыслообразование, целеобразование, рефлексивность* организуют процесс, направленный на результат; отражает склонность к самоанализу, осмыслению, переосмыслению отношений с окружающим миром; способствует прогнозированию. Здесь важно отметить позицию А.Н. Леонтьева: «смысл принадлежит не предмету, а деятельности. Лишь в деятельности предмет выступает как смысл... В смысле кристаллизуется, следовательно, мое отношение к предметам. В значении кристаллизуется общественно-историческое отношение» [3, С.183].
5. *Интеллектуальная активность* выражается в интересе, любознательности, достижении успешности; сохраняется и реализуется при переходе к каждому последующему этапу развития.
6. *Творчество в интеллектуальной деятельности* позволяет реализовать творческий потенциал и отражает готовность идти на риск в условиях проблемной ситуации. По мнению Б.Ф. Ломова [4, С.174] «любая деятельность включает моменты творчества». Наличие элементов творчества в интеллектуальной деятельности проявляется в соединении гибкости мышления с интересом субъекта, что порождает оригинальность.
7. В процессе интеллектуальной деятельности личности происходит *прием, переработка и генерация новой информации в виде решения интеллектуальной задачи, направленной на продуктивный результат.*

Итак, интеллектуальная деятельность личности — это динамическая, иерархическая, смысловая система единства «внешнего и внутреннего»; взаимодействия субъекта с самим собой, другими людьми, окружающим миром и информацией. В процессе этого взаимодействия происходит: проявление интеллектуальной активности, напряженности и действий в решении теоретических и практических задач (контроль содержания и результата интеллектуальной деятельности, его оценка и моделирование); адаптация к новым условиям проблемных ситуаций, развертывание интеллектуальных действий и операций (понимание, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение, различение и сопоставление понятий, конструирование, ассоциирование, аналогии, аргументирование, установление связей, выяснение значений и смыслов, индукция, дедукция, доказательство и интерпретация) на

основе рациональной и интуитивной трансформации знаний; преобразование предмета в продукт.

Разрабатывая психологическую структуру интеллектуальной деятельности личности, мы учитывали следующие теоретические положения.

Б.Ф. Ломов [4, С. 164] замечает, что «структура деятельности, любой деятельности, едина: она включает и *внешнее и внутреннее*. При этом в разных видах деятельности внешнее и внутреннее сочетаются специфическим образом. ... В качестве «образующих» деятельности выделяют следующие: мотив, цель, планирование деятельности, переработка текущей информации, оперативный образ, принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий». При этом, чтобы рассматривать структуру видов деятельности, «нужно прежде всего доказать, что каждый из них имеет специфический мотив, специфическую цель, специфический предмет и средства» [3, С. 162].

Итак, интеллектуальная деятельность личности представляет собой сложную психологическую структуру, организованную в единстве компонентов и их всесторонних связей. Интеллектуальная деятельность личности как вид деятельности имеет общие и (одинаковые с любым другим видом деятельности) и специфические (присущие только данному виду деятельности) характеристики проявления.

Таким образом, психологическая структура интеллектуальной деятельности личности имеет специфические параметры оценки и включает когнитивный, мотивационный, эмоциональный, регулятивный и результативный компоненты.

Список литературы

1. Агапов В.С., Мишина М.М. Психология интеллектуальной деятельности личности : монография / В. С. Агапов, М. М. Мишина ; М-во образования Московской обл., Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования Моск. гос. обл. ун-т. - Москва : ИИУ МГОУ, 2015. - 430 с. : табл. - ISBN 978-5-7017-2111-9.- Режим доступа: <http://marc.lib.rsuh.ru/MegaPro/Web/SearchResult/ToPage/1>.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М. : АСТ, 2008. – 671 с.
3. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М. – Т. 2., 1983.
4. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов.– М. : Наука. 1999. – 350 с.
5. Мишина, М.М. Проявление интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде / М.М. Мишина // Акмеология. – 2014. – № 1. – С. 155-161. ISSN 2075-7577.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб, 2011.

Сахарова Татьяна Николаевна

МПГУ, декан факультета педагогики и психологии

sakharova@mail.ru

Методологические подходы к проблеме возраста в концепции Л.С.Выготского

Аннотация. Рассматриваются основные идеи и методологические подходы к проблеме определения возрастных этапов развития, предложенные Л.С. Выготским в его работе «Проблема возраста». Анализируются основные понятия, лежащие в основе периодизации развития и возможности диагностики возрастных периодов развития.

Ключевые слова. Возраст; возрастная периодизация; динамика; критические периоды; стабильные периоды; зона ближайшего развития.

Работа «Проблема возраста» как глава книги по детской психологии, была написана Л.С.Выготским в 1932-1934 гг., в 1972 г. в журнале «Вопросы психологии» вышли отрывки из этой работы, а впервые в полном объеме она была опубликована в 1984 г. в собрании сочинений в 6-ти томах.

Свою работу Л.С.Выготский начинает с анализа существующих (на тот момент) в науке схем периодизаций детского развития. Сложившиеся в науке схемы периодизации детского развития он делит на три группы, а также указывает на «слабые места» (ошибочность) каждой из них.

К первой группе Л.С.Выготский относит периодизации детства, которые рассматривают не сам ход развития ребенка, а «ступенчатый характер других процессов, так или иначе связанных с детским развитием» (1, *Выготский Л.С., 1984 с. 244*). В качестве примеров периодизации, автор приводит периодизацию Гетчинсона и периодизацию детства, построенную на основе «ступеней воспитания и образования» (3, *Морозов С.М., 2002 г с. 244*).

Ко второй группе периодизаций, Л.С.Выготский относит периодизации детского развития в которых учитывается изменение лишь одного признака. В качестве, примера такой периодизации автор приводит периодизацию предложенную П.П.Блонским и построенную на учёте изменений лишь одного признака – смены зубов (1, *Выготский Л.С., 1984 с. 244*).

Говоря о недочетах периодизаций второй группы, Лев Семенович отмечает еще один существенный недостаток - признаки, которые были показательными для развития в один возрастной период, могут утратить свою значимость на другом возрастном этапе.

К третьей группе периодизаций Л.С. Выготский относит периодизации, в которых, согласно автору, делается попытка описания сущности процесса развития, но, по сути, это не происходит. Причина такой неудачи, по мнению Л.С.Выготского, в отсутствие основы данных периодизаций подхода к развитию, как к динамическому процессу. В качестве примера таких периодизаций Выготский приводит периодизацию детского развития, предложенную А.Гезеллом.

Описав недостатки существующих периодизаций развития, автор задается вопросом об основных принципах построения периодизации развития. Согласно, Л. С. Выготскому, основанием для периодизации детского развития могут быть только «внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении» (1, *Выготский Л.С., 1984 с. 247*). Здесь мы видим особый методологический подход Л. С. Выготского, основанный на идее того, что «внутренняя сущность вещей и внешние формы их проявления не совпадают» (1, *Выготский Л.С., 1984 с. 246*). В основе этого принципа, лежит идея К.Маркса и Ф. Энгельса о том, что «...если бы формы проявления и сущность непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня...»(3, *Морозов С.М., 2002 г с. 246*).

Л. С. Выготский выделяет ещё один методологический принцип в построении подлинной возрастной периодизации, этот принцип основывается на понимании развития как диалектического процесса. Диалектический подход к пониманию процесса развития проявляется ещё и в том, что с точки зрения Л. С. Выготского «развитие – характеризуется единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного» (1, *Выготский Л.С., 1984 с. 248*).

Основываясь на таком понимании процесса развития, главным критерием для выделения возрастов Л. С. Выготский называет возрастные новообразования, которые впервые возникают на данном возрастном этапе и определяют «сознание ребёнка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход развития в данный период» (3, *Морозов С.М., 2002 г с. 248*).

Вторым, важным критерием для периодизации развития Л. С. Выготский называет его динамику. Особенно значимым, согласно Л. С. Выготскому, является динамика перехода от одного возраста к другому (1, *Выготский Л.С., 1984* с. 248). При чём, согласно автору, интерес представляет именно динамика перехода от одного возрастного этапа к другому.

Вводя в описание возрастов, такие критерии как новообразования и динамика, Л.С.Выготский отмечает, что внутри каждого возрастного этапа происходят постоянные «микроскопические изменения личности ребенка» (1, *Выготский Л.С., 1984* с. 248). В силу того, что эти изменения незначительны и постепенно накапливаются, данные периоды, в целом, выглядят как устойчивые и стабильные. По мнению Выготского, такие периоды и составляют наибольшую часть детского развития.

Однако, когда в развитии происходит постепенное накопление мельчайших изменений, наступает противоположный период в развитии – критический или кризисный. Именно в этот период, согласно автору, и происходят основные изменения в развитии. Эти изменения, так как они сосредоточены в коротком временном пространстве, носят глобальный характер, «развитие в эти периоды принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер...» - писал Л.С.Выготский (1, *Выготский Л.С., 1984* с. 248).

Негативный характер развития в критические периоды

В эти переломные моменты, очень часто, развитие принимает вид кризиса. Говоря о критических периодах в развитии, Лев Семенович отмечает ряд их особенностей. Особенность состоит в том, что очень трудно выделить начало и конец данного периода, границы его размыты. Вторая особенность содержится собственно в особенности развития в этот период. В качестве третьей особенности развития в эти периоды Л.С.Выготский выделяет негативный характер, который приобретает развитие. Выготский акцентирует наше внимание на том, что в критические периоды все положительные достижения и приобретения в развитии, сделанные в стабильные периоды, приостанавливаются или даже теряются (1, *Выготский Л.С., 1984* с. 251).

Постоянная смена критических периодов и стабильных, по мнению Л.С.Выготского, как нельзя лучше отражают идею о том, что развития – это динамический процесс (1, *Выготский Л.С., 1984* с. 252).

В работе «Проблема возраста» второй параграф Л.С.Выготский называет «Структура и динамика возраста», тем самым подчеркивая уникальность каждого возрастного этапа развития в части своей структуры. Рассматривая структуру каждого возрастного периода, автор вводит понятие центральных и побочных линий развития (1, *Выготский Л.С., 1984* с. 257). Изменения затрагивающие основные новообразования, автор называет центральными линиями на определенном возрастном этапе, а все остальные изменения, происходящие в этот период – побочными линиями развития (1, *Выготский Л.С., 1984* с. 257). Раскрывая ещё одно понятие – динамика развития, Л.С.Выготский предлагает его рассматривать через призму отношений между личностью ребенка и его социальной средой (1, *Выготский Л.С., 1984* с. 258). Отношение ребенка с окружающей его социальной средой Л.С.Выготский называет социальной ситуацией развития (3 *Морозов С.М., 2002 г.*, с. 258). Именно социальная ситуация развития, будучи специфической для каждого возрастного этапа, влияет на формирование новообразований в каждом возрасте. По мнению Выготского, в критические (кризисные) периоды социальная ситуация развития, определяется весь ход развития на предшествующем, стабильном периоде развития, перестраивается.

Рассматривая сложившиеся в науке (того времени) подходы к диагностике уровня развития и связанные с ними вопросы обучения, автор выдвигает основополагающую идею своей теории о том, что при такого рода диагностике более важно определять уровень уже созревших функций, а область «созревающих процессов» (1, *Выготский Л.С., 1984* с. 264).

Эти процессы, по мнению Л.С.Выготского и составляют зону ближайшего развития, и именно на них необходимо ориентироваться при диагностике уровня возрастного развития, а

также при организации процесса обучения (1, *Выготский Л.С.*, 1984 с. 261). В основу диагностики зоны ближайшего развития, по мнению Льва Семёновича, должен быть положен принцип сотрудничества, который лежит в основе возникновения «...специфических человеческих свойств личности» и является «... источником социального развития ребенка» (3, *Морозов С.М.*, 2002 г с. 265).

Отмечая взаимосвязь диагностики зоны ближайшего развития с обучением, Л.С.Выготский выдвигает ключевой, с его точки зрения подход, который должен быть положен в основу обучения. Согласно идее Л.С.Выготского, в процессе обучения необходимо опираться на созревающие функции, а не на созревание (1, *Выготский Л.С.*, 1984 с. 266). Период созревания функций, Л.С.Выготский рассматривает как наиболее благоприятный для обучения (3, *Морозов С.М.*, 2002 г с. 266).

Методологические подходы Л.С. Выготского к проблеме возраста нашли более подробное описание как в его последующих работах, посвященных отдельным возрастам, так и в концепциях созданных на основе его идей (Концепции развивающего обучения Л.В.Занкова; Д.Б. Эльконин, В.В.Давыдов).

Введенное Л.С.Выготским в данной работе понятие зоны ближайшего развития определило принципиальные подходы к обучению и воспитанию, которые были положены в основу образовательной системы в нашей стране. Следует отметить, что поставленная Л.С.Выготским проблема возможностей диагностики зоны ближайшего развития решалась все последующие годы, но и ,сегодня, еще не до конца разработана.

В небольшой по объему работе «Проблема возраста» Л.С.Выготским были обозначены ключевые понятия и методологические подходы, которые легли в основу отечественной возрастной психологии и определили особенности ее развития как отрасли психологии.

Список литературы:

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений том 4 «Детская психология» /под редакцией Д.Б.Элькониной. – М.,1984.
2. *Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г.* 50 выдающихся психологов мира. Учебное пособие для студентов. – М., 1995.
3. *Морозов С.М.* Диалектика Выготского: внечувственная реальность деятельности. – М., 2002.
4. *Рейф И.Е.* Мысль и судьба психолога Выготского. – М., 2011.
5. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). – М.,1994.
6. *Ярошевский М.Г.* Л.С.Выготский: в поисках новой психологии. – СПб., 1993.

Шевченко Оксана Геннадьевна

Культурно-исторический аспект характера ориентировки дошкольника в действии.

В основе культурно-исторической логики психологии Л.С.Выготского лежит философско-методологическое положение о социальной и общественной природе строения деятельности и организации действия. Л.С. Выготский определил, что первичной формой организации действий ребенка являются интерпсихические действия, т.е. совместные с взрослыми действия, в логике которых закладываются высшие психические функции, определяющие организацию психики человека.

Ориентировочная деятельность детей и взрослых подробно изучалась в советской психологии в школе П.Я. Гальперина, на основе теории и метода поэтапного формирования умственных действий. Также в работах А.В.Запорожца, А.Н. Леонтьева, Л.А. Венгера, Н.Ф.Талызиной, Н.Н.Поддьякова, З.М. Богуславской и многих других российских психологов исследовались формы и способы организации действий детей. Не смотря на то, что многие психологи советского периода разделяли положение о культурно-исторической, интрапсихической детерминации организации действия, исследование характера ориентировки ребенка оставалось, в основном, в рамках изучения предметных связей выполняемой деятельности.

Значимость взрослого, как основного посредника культурно-исторической логики в овладении ребенком операциями как компонентами организации действия, отмечалась А.Н.Леонтьевым: «Хотя эти операции объективно воплощены в орудии, для ребенка, субъективно, они только **заданы** в нем. Они открываются ему лишь в силу того, что его отношения к предметному миру опосредованы его отношениями к людям. Взрослые показывают ребенку способ действия с орудием, помогают ему адекватно употребить его, т.е. **строят** у него орудийные операции» (Леонтьев, 1960, стр.12).

Н.Ф.Талызина также обращает внимание на межличностную, общественную составляющую процесса организации действия и овладения предметом. «Роль старшего поколения, заключается в том, что оно организует деятельность нового с миром вещей так, чтобы раскрыть перед ним те их стороны, те закономерности, которые должны быть усвоены» (Н.Ф.Талызина, 1984, стр.34).

Процесс перехода от социальной, развернутой межличностной структуры действия в социальной ситуации развития к индивидуальной личностной позиции ребенка, при помощи которой он самостоятельно строит действие, конкретизируется в понятии интериоризации Л.С.Выготского. П.Я.Гальперин исследовал процесс перехода действия от развернутой внешней материализованной формы к свернутой, интериоризированной его форме, и показал, что действие в его начальной форме сильно отличается от уже сформировавшегося действия. Отгалкиваясь от теории Л.С.Выготского, П.Я.Гальперин подчеркнул: «1) Только в генезисе открывается подлинное строение психических функций; когда они окончательно сложатся, строение их становится не различимым, более того – «уходит вглубь» и прикрывается «явлением» совсем другого вида, природы и строения; 2) Психические процессы имеют не только «явление», но и скрытую за ними «сущность» <...>. Эта «сущность» <...> представляет собой характерную организацию интериоризированной ориентировочной деятельности, – организацию, которая продолжает функционировать и после того, как уходит за кулису сцены, открывающейся самонаблюдению» (П.Я.Гальперин, 1999, стр. 241).

Метод поэтапного формирования умственных действий позволил психологам раскрыть ряд закономерностей психического развития ребенка и конкретизировать представление о интериоризации действий. Однако положение о собственно *культурно-исторических, интерпсихических аспектах* детерминации ориентировки ребенка в действии осталось не исследованным в полной мере.

Организация интериоризированной ориентировочной деятельности спонтанно складывается в интерпсихическом взаимодействии матери и ребенка уже на ранних этапах его развития и далее проявляет себя в дошкольном детстве. Вне специально организованного исследования мы можем лишь косвенно судить об условиях семейной ситуации развития, которая либо способствует, либо препятствует интериоризации ребенком способов ориентировки в действии. Форма ориентировки действий ребенка в интерпсихическом взаимодействии его с матерью, не соотносится прямо с интериоризированной формой ориентировки, которая проявляется в деятельности ребенка в дошкольном возрасте.

Мы предполагаем, что в дошкольном возрасте уже функционируют способы ориентировки в действии, характерные для данного ребенка и соответствующие его семейной системе, как

конкретной социальной ситуации развития. Способ ориентировки в действии усваивается ребенком в интерпсихическом пространстве семьи и в соответствующей данной семье социально-культурной структуре отношений. В дошкольном возрасте способы ориентировки ребенка в действии уже принимают устоявшуюся форму, соответствующую характеру ориентировки ребенка в пространстве семейно-социальных взаимодействий.

На данный момент, мы имеем результаты исследования, в котором выявляется характер влияния матери на способ ориентировки дошкольника в организации его действий. Эта форма становится явной при соотнесении способов ориентировки действия, характерных для того или иного ребенка, с внесемейными формами организации его деятельности. В связи с этим целью нашего исследования стало выяснение взаимосвязи между отношением матери к социальному окружению ребенка и характером его ориентировки в действии. Отношение матери к социальному окружению ребенка мы определили через ее предпочтение и принятие семейно-родового социального окружения или актуального внесемейного социального окружения.

Полученные результаты исследования позволяют выявить характер влияния матери на способ ориентировки дошкольника в организации его действий. При предпочтении матерью актуального внесемейного социального окружения семейно-родовому окружению, у ребенка проявляется хаотичность в ориентировке при организации операциональной части его действия. Предпочтение же матерью родового семейного окружения связано с ориентацией ребенка на указания и поощрение экспериментатора при операциональной организации своего действия. В данном случае только при сопровождении организации действия ребенка экспериментатором, ребенок строит продуктивные и согласованные операции в составе действия. Самостоятельная и продуктивная ориентировка в операциональной стороне действия и его целенаправленности наблюдается у детей, чья мать проявляет тенденцию к равному принятию родового семейного социального окружения ребенка и актуального внесемейного окружения.

Мы выделили несколько основных параметров ориентировки дошкольников в действии, по которым вели наблюдение:

I. Направленность ориентировки.

Под этим параметром мы понимали **предметную и целевую направленность ориентировки** ребенка при организации действия.

Так, у детей по данным нашего исследования выявились следующие характеристики ориентировки согласно этому параметру:

- 1) на логику предмета и прояснение способа действия с ним в данной ситуации, на замысел предметной организации ситуации.
- 2) на сюжетный замысел игровой ситуации. Ребенок либо вспоминал какой то футбольный матч, который он видел по телевизору, и разыгрывал его, либо разыгрывал другую сюжетную игровую ситуацию.
- 3) на образ результата и предвосхищаемой выгоды от уже свершенного действия.

II. Формы операционального обеспечения организации действия.

1) Операционально-хаотичная

Поведение ребенка характеризуется несоответствием его операций целям действия или же постоянной хаотичной смене этих целей. При этом ребенок может не акцентировать свое внимание на причине возникающих затруднений, и, прилагая все усилия и старания, все же не достигнуть желаемого.

2) Операционально-продуктивная

Поведение ребенка характеризуется четкостью координации движений с траекторией движения мяча по футбольному полю, а также последовательностью выстраиваемых

операций в логике реализации поставленной ребенком цели. Здесь существуют как *свернутые*, так и *развернутые* (выделенные в самостоятельное ориентировочное действие) *ориентировочные операции*, с отдельной исследовательской целью (например, для выяснения способа управления, способа операционального обеспечения и т.д.)

III. Характер взаимодействия с экспериментатором по организации действия.

В отношении субъекта построения ориентировочного действия:

- 1) **Интрасубъектная** – Ребенок сам выстраивал свое действие и ориентировку.
- 2) **Интерсубъектная** – Ребенок ожидает, когда экспериментатор сориентирует его относительно цели, задачи и способов действия.

В отношении межличностной ситуации ребенок занимал позицию:

1. Сотрудническую:

По координации обоюдно выполняемых операций действия, или прояснению способов операционального обеспечения действия; по общности эмоционального контекста при организации действия; по исследованию содержания и логики предмета.

2. Конкурентную – соревнование переживалось в реальном плане взаимодействия, сопровождалось агрессией или тревогой.

3. Исполнительскую – ребенок ориентировался на то, чтобы соответствовать требованиям и задаче исходящей от экспериментатора.

Соотношение *интрасубъектной* и *интерсубъектной* позиции с формами операциональной ориентировки в организации действия стало значимым критерием деления выборки на группы.

В результате качественного анализа форм ориентировки дошкольника в действии, мы выделили три группы, отличающиеся по характеру ориентировки:

I. Операционально-продуктивный характер ориентировки. Ребенок демонстрирует операционально-продуктивную форму ориентировки в организации действия при интрасубъектной позиции. Это такая организация ребенком действия, при которой выполняемые им операции последовательно согласуются с поставленной целью и поддаются самостоятельной коррекции с его стороны в случае их не успешности или, просто, вследствие изменения условий. Ребенок может сам выстраивать ориентировочное действие, разворачивая для себя логику условий организации практического действия, как в случаях его непродуктивности, так и просто из любознательности.

II. Операционально-продуктивный характер ориентировки с опорой на экспериментатора.

Ребенок демонстрирует операционально-продуктивную форму ориентировки при интерсубъектной позиции, т.е. в случае, когда экспериментатор его поддерживает и помогает дополнительными структурирующими действие вопросами и разъяснениями. Дошкольники не выстраивали действие самостоятельно, по своей логике, а двигались в предполагаемой или даже проясняемой ими логике экспериментатора. Так, их действие больше носило условный исполнительский характер, и возможность интериоризации действия, его предметной ориентировочной основы с их стороны сомнительна.

Операционально-хаотичный характер ориентировки.

При операционально-хаотичной форме ориентировки, дети проявляют как интрасубъектную, так и интерсубъектную позицию ориентировки в действии. Под операционально-хаотичной ориентировкой мы понимали несообразность выстраиваемых операций общей логике выполняемого действия. Дети с ориентировкой данного типа демонстрировали сменяющуюся манипуляцию разными предметами ситуации, или стремление достичь желаемой цели не адекватными путями, не направляя свое внимание на способ операционального построения действия. Мотив построения такого действия лежит скорее в области реализации своей роли в социальном взаимодействии, чем в исследовании предметного содержания действия.

Л.С.Выготский возвращает нас к идее о том, что любое формирование действия происходит в условиях определенным образом организованной социальной ситуации развития ребенка. Поэтому необходимо дальнейшее исследование детерминации характера ориентировки в социальной ситуации развития.

Литература

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов.- М.: «Книжный дом «Университет», 1999.-332с.
2. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984.–345 с.
3. Леонтьев А.Н. О формировании способностей. – «Вопросы психологии», 1960, 1.

*Галасюк Ирина Николаевна, к.псх.н.,
МГППУ, доцент*

igalas64@gmail.com

*Шинина Татьяна Валерьевна, к.псх.н.,
МГППУ, доцент*

shininatv78@gmail.com

*Пасечник Оксана Николаевна, к.псх.н.,
ВШЭ, магистрант*

pasecnik75@mail.ru

Один шаг обучения взрослого игре - сто шагов в развитии ребенка

Аннотация: в статье, опираясь на культурно-историческую психологию, представлена ключевая идея о необходимости обучения взрослого игре. Данный подход проиллюстрирован видео-кейсом по методике «Оценка детско-родительского взаимодействия» Evaluation of child-parent interaction (ЕСPI), наглядно демонстрирующий зависимость поведенческих проявлений ребенка от способности родителя отзываться на его потребности.

Ключевые слова: игра, коммуникативные сигналы, родительская отзывчивость, совместно-разделенная деятельность, потребности.

Многочисленные экспериментальные исследования (Elena Bodrova and Deborah J.Leong, 2007, Kathy Hirsh-Pasek, Roberta Michnick Golinkoff, Laura E. Berk, and Dorothy G., 2009) подчеркивают роль игры для психического и личностного развития ребенка, продолжая и развивая идеи Л.С. Выготского. Именно в игре ребенок имеет возможность свободного самовыражения, он «как бы» реализует свои желания. Свободная от принуждения, страха и зависимости от взрослого, игра позволяет ребенку освободиться от эмоциональной напряженности и обладает большим коррекционным и профилактическим потенциалом. (Карабанова О.А., 1997). Игровая деятельность имеет фундаментальное значение для формирования и развития главных новообразований у детей дошкольного возраста. В игре

дошкольник учится проявлять инициативу, контролировать и оценивать себя, регулировать свое поведение. Игра – это условие и возможность совместно разделенного действия.

Все вышперечисленное не оставляет сомнений в том, что игра чрезвычайно важна для развития ребенка, однако, часто рассматривается взрослыми как бесполезный досуг, которому противостоит целенаправленное обучение. Происходит подмена игры игровыми формами обучения (Смирнова Е.О., 2013). Размывание ценности игры в условиях дома, дошкольных учреждениях, детских центрах констатируется в мировом масштабе. В основе детских игр лежат однообразные сюжеты, дети плохо умеют подчиняться правилам, игра перестала носить творческий характер, дети заорганизованы, они не умеют управлять своим поведением (Кравцова Е.Е., 2017).

В парадигме культурно-исторической психологии прослеживается ключевая идея о необходимости обучения ребенка игре. Постулируется, что без соответствующих воспитательных воздействий игра не возникает или задерживается в развитии. Понимая важность роли взрослого в раскрытии игрового потенциала ребенка, следует отметить, что и по сей день ученые и практики не пришли к единому мнению о тактике взрослого при взаимодействии с ребенком в процессе игры. Актуальным остается отмеченные А.В. Запорожцем полярно противоположные тенденции в поведении воспитателя в игровом пространстве от навязывания детям сюжета и способа осуществления игры до полного невмешательства (А.В. Запорожец, 1978). Первое превращает игру в учебное занятие, лишая ее самостоятельного характера, в то время как полное невмешательство в игру детей, отказ от руководства ею приводит к хаосу и неспособности ребенка построить сюжетную линию, взять на себя роль и проиграть ее во взаимодействии со сверстниками (Elena Bodrova and Deborah J. Leong, 2007). Другими словами, и в том и в другом случае при взаимодействии взрослого с ребенком отсутствует стремление воспитателя понять потребности ребенка. Для взрослых зачастую «...всякий ребенок предстает как теоретическое существо, которое в зависимости от большего или меньшего уровня интеллектуального развития переходит с одной возрастной ступени на другую» (Л.С. Выготский, 1966). Однако, без учета взрослыми потребностей, влечений, побуждений, мотивов деятельности ребенка никогда не совершается его переход с одной ступени развития на другую (Л.С. Выготский, 1966).

Многие специалисты сосредотачиваются на технологиях обучения ребенка, и не достаточно внимания оказывают созданию условий для диалога в общении значимого взрослого с ребенком. Между тем, обнаружена связь между родительской отзывчивостью и результатами обучения детей. Различные аспекты родительской отзывчивости (parent responsiveness) оказывают влияние на результаты развития ребенка, исследовательскую деятельность во время игры, развитие речи и способности к сотрудничеству. Способность значимого взрослого проявлять отзывчивость на коммуникативные сигналы ребенка является основой для понимания его потребности и создания условий для развития ребенка посредством игры. Умение играть, или игровая компетентность значимого взрослого позволяет складывать из отдельных элементов мозаики поведения ребенка целостную картину его эмоционального состояния.

Согласно Л.С. Выготскому игра представляет собой «иллюзорную реализацию нереализуемых тенденций». Именно в игре, где ребенок имеет возможность свободного самовыражения, он «как бы» реализует свои желания, и именно в игре значимый взрослый (родитель, няня, воспитатель и др.) может окунуться в мир детства и взглянуть на него глазами ребенка. Спонтанная игра несет большое количество информации, которая является бесценной для понимания ребенка значимым взрослым. Понимая актуальность проблемы обучения игре не только ребенка, но и родителя, развития у последнего коммуникативных навыков взаимодействия с ребенком, нами разработана методика «Оценка детско-родительского взаимодействия» Evaluation of child-parent interaction (ЕСPI), в основе которой лежат шкалы родительской отзывчивости и коммуникативных сигналов ребенка,

позволяющие оценить уровень взаимодействия в процессе спонтанной игры (И.Н. Галасюк, Т.В. Шинина 2017). Данные шкалы использовались нами в исследовании с применением видео наблюдения, в котором приняли участие 65 семей, воспитывающих детей с развитием в рамках нормы и с нарушениями в развитии (синдром Дауна, ментальные нарушения, аутизм) в возрасте до 3-х лет.

Результаты нашего исследования и в частности, анализ видео-кейсов позволяют утверждать, что инициатива в игре в большинстве случаев принадлежит родителю, который руководит и указывает ребенку на то, что и как необходимо делать. Ребенок в такой ситуации должен следовать указаниям и практически лишен инициативности и самостоятельности. Значимый взрослый не озадачивается «расшифровкой сигналов ребенка», не слышит его потребностей, а стремится обучить его необходимым с точки зрения общества умениям и навыкам. Обнаружено, что повышение уровня родительской отзывчивости влечет изменения в поведении ребенка, повышает концентрацию внимания ребенка, расширяет репертуар вербальных и невербальных реакций, повышает потребность во взаимодействии со взрослым через предмет, к которому ребенок проявляет интерес.

В данной работе мы иллюстрируем динамику поведения ребенка, которая была зафиксирована в процессе оценки детско-родительского взаимодействия на примере одного из кейсов. Процесс оценки включал 3 временных периода по 5 минут каждый, что представлено на рисунке 1.

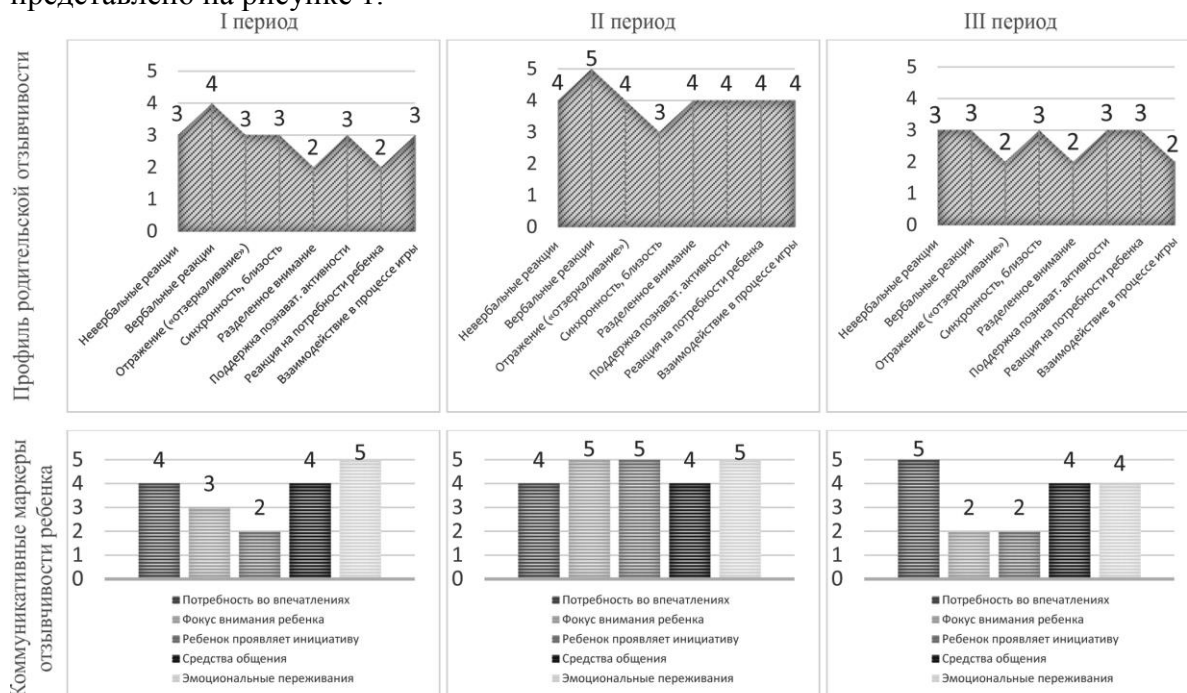


Рисунок 1. Сопоставление профилей родительской отзывчивости и коммуникативных сигналов ребенка в трёх периодах спонтанной игры

Как видно из представленных выше профилей родителя и ребенка наиболее благоприятный по родительской отзывчивости оказался второй период, в котором, мать в большей степени следовала за интересом ребёнка. В отличие от предыдущего периода, на котором мать стремилась привлечь внимание ребенка к тем предметам, которые с ее точки зрения способствуют развитию ребенка, на втором периоде она принимает и учитывает интерес ребёнка к игре с предметом (мячиком), к которому ребенок проявил интерес. Родитель показывает различные способы игры с данным предметом и поведение ребенка резко меняется, его действия становятся более разнообразными. Мама через интересный для ребёнка предмет создает ситуации, в которых ребёнок совершает различные действия

(поднимает и бросает мяч, забирается по ступенькам, по наклонной поверхности горки, скатывается с нее), без принуждения, по собственной инициативе.

На третьем этапе мы замечаем, что активность мамы увеличивается, и она достаточно директивно привлекает внимание ребёнка к новым игрушкам, предметам и «правильным действиям» с игрушками, которые, по мнению мамы являются развивающими. При этом ребёнок демонстрирует отказ от предлагаемых мамой действий, сосредоточен на своей игре, отдаляется от мамы, поворачивается спиной.

В данной статье мы не ставили перед собой задачу представления результатов исследования в целом, а лишь сосредоточились на одном из кейсов, иллюстрирующих зависимость поведенческих проявлений ребенка от способности родителя отзываться на его потребности. Мы сочли важным акцентировать внимание на необходимости обучать родителя игре с ребенком, и в этом обучении, с нашей точки зрения, основополагающую роль играет развитие у родителя способности отзываться на потребности ребенка. Следуя теореме Л.С. Выготского «Один шаг в обучении – сто шагов в развитии», считаем, что даже один шаг в обучении взрослого игре с ребенком является километром в его развитии.

Литература

Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии № 6 1966. Стр. 62 – 68.

Галасюк И.Н., Шинина Т.В. Методика «Оценка детско-родительского взаимодействия» Evaluation of child-parent interaction (ЕСPI). – М.: ИТД Перспектива, 2017. – 304 с.

Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М., 1986.

Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития Учебное пособие. Российское педагогическое агентство. 1997.

Кравцова Е.Е. Что такое игра. Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2017. № 28. С. 166-199.

Новоселова С.Л. Новая классификация детских игр // Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте: Материалы международной научно-практической конференции. Ч. I. М., 1995.

Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (дата обращения: 18.02.2017)

Bodrova Elena, Tools of the mind the Vygotskian approach to early childhood education/ Elena Bodrova and Deborah J.Leong. – 2 nd ed 2007 p.235.

Kathy Hirsch-Pasek, Roberta Michnick Golinkoff, Laura E. Berk, and Dorothy G. Singer A Mandate for Playful Learning in Preschool. Presenting the Evidence. Published by Oxford University Press, Inc. 2009 p. 121.

Елисеев О.П.,

профессор кафедры психологии личности

института психологии им. Л.С. Выготского, РГГУ

astrum.e@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ КЛАССИЧЕСКОЙ И НЕОКЛАССИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация

Развивающаяся методология неоклассической науки, не теряя накопленного в классический период идейного и методического материала, устремлена к решению проблем активной социокультурной эволюции человека. Но если критерием практики утверждается необходимость оценки продуктивности классической науки, то для науки неоклассической требуется оценка конструктивности её исследований по отношению к интересам человека.

Ключевые слова: классическая и неоклассическая наука, активная социокультурная эволюция человека, субъект, методология науки, продуктивность, конструктивность.

Если культура есть форма деятельного овладения жизнью, то адекватность этой деятельности человека, определяется наукой, как особым инструментом культуры, позволяющим устанавливать истину в практике человеческого труда. Предполагается, что научная деятельность человека должна быть не только продуктивной, то есть практичной в широком смысле этого слова, но и конструктивной, а именно творческой и потому опережающей в поиске истины потребности практики. Принимая критерием истинности и объективности практику, классическая наука с необходимостью вынуждена сопоставлять все уже сложившиеся и вновь выдвинутые понятия сравнивать лишь с теми, что получили практическое обоснование. Вследствие этого и логика и методология классической науки становятся в точном смысле слова – практичными, причём до такой степени, что наиболее совершенной или высочайшей признаётся та теория, которая наиболее практична. По существу внешний, критерий практичности обязывает устанавливать соответствие научных понятий - реальным предметам, которые следует либо обнаружить, либо воссоздать. При этом предмет классической науки скорее всего материализуется также, как и её объект, и принцип материальности теряет идеальную его компоненту. Но в аналитике глобальных проблем современности уже достаточно обосновано положение о неоднозначных последствиях простых, вполне, кажется, практичных путей разрешения накопившихся противоречий неадекватно управляемой эволюции человека. Критерий практичности оказывается исторически ограниченным и не исключающим опасных осложнений планетарного масштаба в случае одного только классического научного обоснования технически реализуемых средств устранения препятствий на пути прогресса человечества.

При неоклассическом подходе, наоборот, существует понимание того, что активная эволюция человека изначально имеет характер мощного и необратимого развития, и человечество должно быть своевременно устремлено не только к предвидению грандиозных свершений, но и к предупреждению глобальных катаклизмов.

Не отрицая фундаментального значения критерия практики, современная, неоклассическая наука всё более последовательно отстаивает его относительность. Развивающаяся методология неоклассической науки, не теряя накопленного в классический период идейного и методического материала, апробированного в практике мыследеятельности человека, устремлена к решению проблем *понимания* им самого смысла научного поиска в системе активной социокультурной его эволюции. Критерий понимания, критерий истины и смысла человеческой жизни в классическом понимании сверхнаучен, но, с другой стороны, его вненаучный, или внешний характер по существу ничем не отличается от столь же внешне определённого критерия практики. И действительно, средства измерения или оценки действительности скорее всего являются внешними по отношению к этой действительности, - вследствие требования объективности. Но если критерием практики утверждается продуктивность классической науки, то для неоклассической одной только продуктивности уже недостаточно. Для понимания человеком смысла исследовательской деятельности требуется ещё и оценка того, насколько конструктивна, или, возможно, деструктивна научная работа по отношению к ценностям и потребностям человека. Поэтому методология неоклассического подхода исходит прежде всего из критерия конструктивности управляемой

самим человеком активной его эволюции.

Детальнее, следует заметить, что предметный подход неоклассицизма, подобно другим методологическим ресурсам современной науки может оставаться содержательно неопределенным до тех пор, пока структура конкретизирующих его признаков теоретически и практически не определяется как относительно независимая, самостоятельная и целостная *форма* управления и организации исследовательской деятельности, *отвлеченная от этой деятельности*. – что составляет качественное отличие человеческого отношения к своей собственной деятельности.

В отличие от животного, которое вполне продуктивно по отношению к его потребностям, человек изначально оказывается способным не только к деятельности продуктивной, но и конструктивной. Благодаря мысленному оперированию с предметом и его *формой*, человек как бы заново *формирует* конструктивно изменяющийся объект, - в соответствии с интересами и в меру понимания существенных свойств объекта. Можно сказать, что исследовательские способности и научный потенциал личности составляют эволюционное преимущество человека, предрасположенного к научному (само)познанию, - продуктивному и конструктивному. Но в силу того, что интеллектуальный труд требует и наивысшего напряжения и особенных общественных условий, включая экстремальные, - научный и, в целом, культурный потенциал человека реализуется исторически медленно, неравномерно и гетерохронно. В результате, наука прежде всего развивается как продуктивная исследовательская деятельность, обеспечивающая насущные потребности человека, и только за этими пределами, и прежде всего на основе бескорыстного стремления к истине отдельных учёных наука становится ещё и конструктивной, поражая современников «непредсказуемыми», то есть никак не ангажированными открытиями. В конструктивном своём статусе наука оказывается вне потребностей наличного бытия человека и вне рынка, и поэтому конструктивный неоклассический подход развивается ещё более медленными темпами по сравнению с походом классическим, хотя объективный и предметный подходы органично взаимосвязаны. Но недостаточная общественная востребованность конструктивного потенциала науки в конце концов обретает предметную форму претензий к ней, как в целом «недостаточной». Хотя и в этой социальной диалектике также присутствует, - в неосознанном виде, как объективный, так и предметный подходы человека, далёкого от науки, но – человека с его родовыми исследовательскими способностями.

Гуманистический смысл конструктивного подхода относительно независим от логико-математического его понимания, отвлеченного в своей абстрактности от самой идеи человека как субъекта собственного развития. Конструктивное направление в логике, отрицающее принцип «третьего не дано» (*tertium non datur*), сосредоточено на объективном рассмотрении процесса построения конструктивно изменяющихся систем с выходом к проблемам искусственного интеллекта. Благодаря развитию неоклассического подхода и обновляющейся методологии, наука включается в объемлющую её систему культуры, сопрягаясь в этой системе с искусством, моралью и религией. Но в силу реальных социально-исторических обстоятельств неравномерного воспроизводства человека методология классической науки остаётся действующей и этому сопряжению противостоящей в той же самой мере, в которой абсолютизируется принцип объективности истины и объективный подход в деятельности учёного. Существовала и, к сожалению ещё существует, парадоксальная ситуация драматического разрыва науки и культуры, вследствие чего научные достижения и реализация их в человеческой практике становились всё более продуктивными, наука приобрела статус «непосредственной производительной силы», но сила эта зачастую способна действовать деструктивно, то есть буквально разрушительно по отношению к ценностям человеческой жизни.

ПРИНЦИПЫ МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ



Явление методологической беспомощности классической науки, определяемой внешним и по отношению к науке, и по отношению к человеку конкретно-исторически ограниченным критерием практики особенно выразительно обнаружилось в период гуманитаризации и некритического принятия абстрактной идеи единства субъективного и субъектного подходов, как якобы, альтернативных подходу объективному. В результате кризис науки, как говорится, «временами и местами» приобретает летальный характер, поскольку даже критерии практики и продуктивности оказываются совершенно произвольными.

Вместе с тем, наука в аспектах, глубинно связывающих её с культурой, то есть в конструктивных аспектах служения созидательной эволюции человека, продолжает развиваться, но уже неоклассическим образом, снимающим абстрактную методологию «объективного-субъективного» переосмысленным пониманием внутренне присущей науке диады «объект - предмет». Объективный подход классической науки и её продуктивность не отрицаются абсолютным образом в науке неоклассической благодаря *предметному* конструктивному подходу: человек активно включается в присущую ему научную деятельность со стороны *предмета* этой деятельности. Таким образом, последовательно выстроенная методология утверждает идею преемственности классической и неоклассической науки, - благодаря вновь обретенному принципу понимания, - а именно понимания единства объективного и предметного подходов, исключающего чреватое кризисами субъективное и непрофессиональное вмешательство в поиск истины о существовании активной эволюции человека, в познание закономерностей развития природы, общества и культуры.

Соответственно методологии диалектического снятия уже испытанного научного инструментария, - новыми и новейшими энерго-информационными технологиями, выстраиваются принципы, методы, и методики (нео)классического научного аппарата, содержание и структура которого постоянно продолжают развиваться и лишь ориентировочно могут быть упорядочены в предлагаемой схеме (См. схему 1).

Орестов Руслан Олегович
Кафедра проектирующей психологии Института психологии РГГУ, доцент

2021975@ mail.ru

О возможности формирования квалифицированных специалистов в Вузе

Рассматривается возможность преодоления разрыва между “хорошо обученным” и “квалифицированным специалистом”. Применение метода планомерно-поэтапного формирования (П.Я.Гальперин) для исследования психологических механизмов профессиональной ориентировки позволило подтвердить гипотезу о ее трехкомпонентной структуре, что позволило качественно изменить результаты обучения на производстве и в Вузе.

Ключевые слова: профессиональная ориентировка, квалификация специалиста, поэтапно-планомерное формирование, профессиональная подготовка, структура ориентировочной деятельности, схема ориентировочной основы действия.

В течение последних десятилетий мы все являлись свидетелями и даже участниками череды реформ высшей школы. Постоянно меняются стандарты, обновляются компетенции, разрабатываются и внедряются разнообразные системы и формы обучения. Этот процесс обусловлен совокупностью объективных и

субъективных причин. Одна из важнейших – неспособность в стенах Вуза гарантированно сформировать квалифицированного специалиста, умеющего сразу после выпуска самостоятельно и эффективно решать требуемый набор профессиональных задач. В практике профессионального обучения разным специальностям с использованием разных форм и методов подготовки неизбежно отмечается одна и та же особенность: превращение даже хорошо обученного выпускника Вуза в *квалифицированного специалиста* требует дополнительного, порой длительного, приобретения *«профессионального опыта»*. Выход из этого, казалось бы, неизбежного тупика связан прежде всего с выработкой ясного представления о психологическом содержании и механизмах становления профессиональной компетентности специалистов. Существенные результаты в решении этой проблемы были получены в самых разных формах обучения по разным видам профессиональной деятельности учениками и последователями П.Я.Гальперина (Н.Ф.Талызина,1975; Н.Н.Нечаев,1985; А.И.Подольский,1987; З.А.Решетова,1985 и многие другие). Применение метода планомерно-поэтапного формирования для исследования скрытой структуры профессиональной ориентировки, определяющей высокий уровень квалификации специалистов, и последующее использование метода управляемого формирования деятельности для модернизации или создания новой системы обучения специалистов позволило существенно повысить итоговые показатели подготовки. Обучение становилось по средним характеристикам качества подготовки, сокращению сроков и разбросу показателей в разы лучше. Но по прежнему оставался открытым вопрос: что отделяет отлично подготовленного специалиста от *высококвалифицированного профессионала*?

Для решения этой проблемы нами было проведено исследование, направленное на выявление психологического содержания профессиональной ориентировки рабочих, обслуживающих сложный технологический процесс. Выбор специалиста подобного профиля определялся, во-первых, наличием критериев «высокой квалификации», во-вторых, точным пониманием закономерностей протекания обслуживаемого процесса и, в-третьих, готовностью организаторов профессионального обучения провести психологический эксперимент в реальных условиях подготовки рабочих в Учебно-курсовом комбинате. Исследование скрытой структуры сложившейся ориентировочной деятельности, определяющей высокий уровень квалификации специалистов, проводилось на основе метода планомерно-поэтапного формирования, разработанного П.Я.Гальпериным, многократно апробированного в исследовательских целях его учениками, и ведущим свое начало от экспериментально-генетического метода Л.С.Выготского. Стратегия исследования на основе формирующего метода, прежде всего, предполагает построение модели генетически исходной материализованной формы деятельности, которая, пройдя через процедуру полноценного управляемого планомерного формирования, преобразуется в изучаемую форму ориентировки. Н.Ф.Талызина описывала это как первый этап теоретико-экспериментального способа моделирования приемов познавательной деятельности. Для построения модели были использованы принципы логико-психологического анализа при постоянном сопоставлении его результатов с имеющимися психолого-педагогическими результатами многочисленных исследований интересующей нас профессиональной деятельности.

В результате этой работы была построена гипотетическая модель, представляющая собой синтез трех относительно независимых компонентов профессиональной ориентировки в:

- закономерностях технологического процесса;

- *объектных и субъектных* условиях выбора оптимального воздействия на процесс;
- условиях *исполнения* выбранного воздействия.

Верификация исходной гипотезы на основе метода планомерно-поэтапного формирования от составления необходимых схем ориентировочной основы действия (схем ООД), учебных задач и организации исходной материализованной формы деятельности до ее конечного свернутого вида подтвердила наше предположение о том, что полноценно сформированные и интегрированные в целостную профессиональную деятельность выделенные нами компоненты ориентировки в значительной степени определяют высокий уровень квалификации специалистов.

Сравнительная оценка (по четырем методикам) итогов экспериментального формирования, традиционного обучения и контрольной серии, в которой проводилось формирование только 1-го и 3-го компонентов ориентировки (системной ориентировки в объекте деятельности и условиях ее исполнения, необходимость которой показала в своих работах З.А.Решетова), убедительно продемонстрировала определяющую роль 2-го компонента ориентировки. Именно этот компонент был направлен на выбор оптимального управляющего действия через оценку субъектной и объектной возможности требуемого преобразования в соотношении с условиями необходимости и эффективности коррекции процесса.

Использование метода поэтапно-планомерного формирования для психологического исследования деятельности квалифицированного специалиста и полученные при этом высокие результаты позволили без затруднений трансформировать исследовательский метод в педагогическую методику профессионального обучения специалистов на производстве и внедрить ее в практику по ряду сходных по типу профессиям.

Для нас при этом возник следующий закономерный вопрос: возможен ли перенос полученных результатов на обучение студентов в Вузе с целью получения качественного скачка в профессиональной подготовке, а именно: гарантированного по результатам формирования умения решать определенный круг профессиональных задач с опорой на теоретические основания, определяющие содержание деятельности. Существующая практика обучения в Вузе и ее результаты зачастую очень похожи на подготовку рабочих на производстве. В обоих случаях очевиден акцент на усвоение большого объема теоретических сведений с последующей оценкой качества его *воспроизведения*. Точно так же освоение конечного набора профессиональных действий происходит при весьма умеренном и недостаточном соотношении с теоретическими основаниями их выбора, оценки и исполнения. Одинаково фиксируется “провал” в обучении: отсутствие *целенаправленного* формирования компонента ориентировки на условия возможности, эффективности и необходимости осуществления профессионального действия - той составляющей профессиональной ориентировки, без которой деятельность специалиста не может оцениваться как “квалифицированная”.

Экспериментальная попытка построить фрагмент обучения студентов 5-го дневного и 6-го вечернего отделений факультета психологии МГУ им.М.В.Ломоносова на этих принципах была предпринята в 1997-1998 годах. Выбор спецкурса “Психологические основы профессиональной подготовки специалистов” был продиктован сходством психологической структуры выбранной и уже изученной нами деятельности (при полном несовпадении предметного содержания). Предварительный анализ целей обучения и содержания формируемой деятельности позволил предположить, что успешность ее выполнения так же определяется наличием трех компонентов профессиональной ориентировки.

Основной целью обучения по выбранной дисциплине являлось умение разрабатывать психолого-педагогическое обеспечение процесса профессиональной подготовки по разным профессиям в разных исходных и текущих условиях в широком диапазоне требований к результату. Первый компонент ориентировки должен был обеспечить ориентировку в *психологических* закономерностях становления новой деятельности. Был разработан комплект специальных теоретических задач на анализ исходных условий, выделение целей и построение *психологической* модели обучающей системы. Соответствующие схемы ООД позволяли с самого начала обучения правильно решать весь набор учебных задач. Результаты первого уровня являлись основанием для перехода на уровень второго компонента ориентировки. Опираясь на разработанную модель *психологического* содержания процесса обучения, необходимо было перейти к построению модели конкретной обучающей системы через учет совокупности условий необходимости, эффективности и возможности ее реализации. Для формирования этого компонента ориентировки были созданы соответствующие схемы ООД и учебные задачи. Завершающий этап обучения был направлен на формирование умений конструировать конкретные *педагогические* обучающие модели на основе результатов предыдущей работы. Для этого так же был подготовлен соответствующий набор схем ООД и учебных задач.

В течение семестра в двух учебных группах на основе метода планомерно-поэтапного формирования проводилось экспериментальное обучение. Кроме традиционного экзамена оценивались разработанные студентами проекты обучающих систем и качество решения набора специальных контрольных профессиональных задач. Результаты экспериментального обучения сопоставлялись с аналогичной оценкой качества подготовки в 1996 году. В контрольной группе обучение проводилось по традиционной схеме: цикл лекций, семинарские занятия с элементами практикума. Анализ показал, что результаты сдачи экзаменов в экспериментальных и контрольной группе были примерно одинаково высокими (в среднем 4,8 и 4,6 балла). Существенные различия проявились в качестве подготовленных проектов и решении профессиональных задач. Кроме оценки “правильности” решения задач (в среднем 4,8 и 3,4 балла) в экспериментальных группах отмечалась *обоснованность* выбора решений как в задачах, так и при защите проектов. Практически все студенты (кто посещал занятия) могли пояснить, на какие теоретические основания они опираются, принимая решения, как и почему при вариации условий решение может измениться.

К сожалению, на этом столь перспективные разработки по ряду объективных причин были прекращены. Полученные нами результаты являются лишь первым предварительным этапом в большом и сложном научно-прикладном исследовании психологических механизмов высокой квалификации специалистов и разработки соответствующих методов формирования профессиональной деятельности специалистов. Результаты должны быть еще раз проверены на большей выборке студентов. Необходимо снова вернуться к выделению и анализу тех показателей деятельности, которые по каждой изучаемой профессии определяет уровень “квалифицированности”. До сих пор мы рассматривали цели обучения (компетенции) как формирование деятельности по управлению сложным процессом или объектом, имеющим собственные законы функционирования (существования). Качество выполнения подобной деятельности определяется умением в сложных динамично меняющихся условиях выбрать способ воздействия (коррекции, диагностики, преобразования), отвечающий определенным требованиям. Подобная профессиональная деятельность является основной для определенного класса рабочих и операторских профессий. Именно качество ее исполнения определяет уровень квалификации специалиста. Иначе обстоит дело с “вузовскими профессиями”, в

частности, с профессией психолога. Круг и разнообразие профессиональных задач, которые должен научиться решать студент Вуза, значительно шире, о чем свидетельствует обширный перечень компетенций в ФГОС специалиста. Возникает закономерный вопрос: в какой мере и каким образом можно применить апробированный на одной дисциплине новый подход к обучению для формирования других составляющих профессиональной деятельности специалиста? Как интегрировать эти сформированные составляющие в целостную профессиональную деятельность? Ответы на эти вопросы требуют проведения дальнейшей исследовательской работы.

Литература

- Гальперин П.Я.* Основные результаты исследований по проблеме “формирование умственных действий и понятий./ Автореферат... докт. психол. наук. М.:1965. – 50 с.
- Гальперин П.Я.* Поэтапное формирование как метод психологического исследования.// П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец, С.Н.Карпова Актуальные проблемы возрастной психологии. М.:МГУ, 19787- с.93-110
- Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий// Психологическая наука в СССР. Т.1/ ред. Б.Г.Ананьева и др. М.: АПН РСФСР, 1959, - с.441-469
- Нечаев Н.Н.* Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в Вузе. М.:МГУ,1985. - 113с.
- Подольский А.И.* Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. М.:МГУ, 1987. _ 176 с.
- Решетова З.А.* Психологические основы профессионального обучения. М.: МГУ, 1985. – 208 с.
- Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний.М.: МГУ, 1975. - 344с.

Хачаян З.Т.

Хачаян Зарине Тофиковна, Московский гуманитарно-экономический университет, преподаватель кафедры психологии

Использование метода арт-терапии в развитии креативности младших школьников

В статье освещена роль арт-терапии в развитии креативности младших школьников, а также рассматривается одна из актуальных проблем сегодняшнего образования – подготовка творческого, всесторонне развитого человека, готового жить и трудиться в современном мире.

Ключевые слова: практическая психология, арт-терапия, младший школьный возраст, технологии обучения, арт-педагогика

Исследования, которые, были проведены в последние годы, показали, насколько популярной в деятельности специалистов практической психологии сегодня становится метод арт-терапии. В настоящее время все чаще стали появляться и публикации, в которых доказана эффективность использования этого метода при работе с различными категориями граждан.

Но, ретроспективный анализ показал, что не всегда использование этого метода имело много сторонников. Однако сегодня ситуация изменилась. И это несмотря на то, что психологи – практики относят его, в первую очередь, к терапевтическим методам

воздействия на человека. Это четко прослеживается в ряде исследований. Поэтому при рассмотрении заявленной темы мы будем описывать возможности использования данного метода в деятельности школьных психологов.

Существующие исследования и практика показывают, что наибольший эффект при использовании данного метода психологи получают при работе с детьми и подростками (О. Постальчук, Л. Пролкс, Р. Сильвер и др.). И это не случайно, т.к. именно этот возраст является сензитивным в восприятии прекрасного, это период позитивных изменений и преобразований (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.Б. Калашникова, Н.С. Лейтес, Е.П. Степанникова и др.)

Поэтому здесь, так важно описать особенности развития и возможные уровни достижений, к которым может прийти ребенок на данном возрастном этапе под влиянием специально организованной деятельности.

Ведь, сегодня цель учебного процесса не просто получить набор знаний и умений, а создать условия для ребенка, при которых он сможет максимально раскрыть свои способности. Поэтому в данный момент времени актуальны новые технологии обучения, разработка программ создания индивидуальной среды для развития интеллекта и личности ребенка в целом.

Среда, в которой возможно развитие творческого потенциала, обладает высоким уровнем неопределенности и обилием возможностей, которые могут создать взрослые для ребенка. Неопределенность среды заставит его (школьника) искать новые способы решения задачи и новые ориентиры, а не просто принимать готовые.

С нашей точки зрения правомерно выделить младший школьный возраст, как наиболее ответственный этап школьного детства. А высокая сензитивность представленного возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка. Эта мысль была заявлена и в трудах Е.Л. Бережковской, Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, Г.Г. Кравцова, Н.Г. Салминой, О.Г. Филимонова и др.)

Многие исследователи отмечали, что в этот возрастной период ребенок должен почувствовать радость познания, научиться дружить, и поверить в себя, в свои способности и возможности (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.Л. Венгер, Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова, Э. Эриксон, и др.).

Основная идея создания личностно-развивающих условий для креативных школьников должна основываться на взаимосвязи личности и среды.

Так, Л.С. Выготский описывал данный феномен в терминах «чувствительность», «оптимальный срок обучения». Он объяснял чувствительность временным повышением чувствительности психики к внешним воздействиям вследствие незавершенности процессов биологического созревания.

Как только какая-либо функция достигает зрелости, она становится нечувствительной к социальному воздействию. При этом решающая роль отводится культурному развитию ребенка, социальной природе психики. Л.С. Выготский утверждал, что в сензитивные периоды внешнее влияние потому так эффективно, что соответствующие циклы развития еще не завершены.

Когда ребенок приходит в школу, у него закладываются умения и навыки учебной деятельности. Задача начальной школы – научить его учиться. В процессе учебной деятельности ученики младших классов не только усваивают знания, умения и навыки, но и учатся ставить перед собой цели, находить способы усвоения и применения знаний, осуществлять контроль и оценку своих действий.

Исходя из вышесказанного, хотелось бы отметить, что в личностном плане детское творчество и креативность не столько основано на имеющихся задатках, знаниях,

умениях, навыках, сколько развивает их, способствуя становлению личности, созиданию самого себя, оно более средство саморазвития, нежели самореализации.

Арт-терапевтический процесс создаёт уникальную возможность для одновременной диагностики и поддержки саморазвития человека, что особенно актуально в детском возрасте.

Как показывает практика, это превосходный метод работы, как индивидуально, так и в группе, что позволяет каждому человеку и ребенку в частности, действовать на собственном уровне и быть принятым, раскрывая, таким образом, свои способности.

Этим объясняется, то, что в последнее десятилетие появилась серия исследований, в которых сделана попытка описания объектного и предметного поля арт-педагогике.

Использование методов арт-педагогике с целью выражения психического состояния, достижения положительных изменений в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии школьников дает положительные результаты. Об не раз заявляли отечественные (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, Н.Н. Волков, А.В. Запорожец, В.И. Кириенко, О.И. Никифорова и др) и зарубежные психологи (Р. Арнхейм, К. Бах, К. Берк, Ф. Биррен, Д. Винникот, К. Кох, Э. Крис, М. Милнер, Дж. Морено, Я. Морено, М. Наумбург и др.

В частности, в работах Л.А. Венгера, Н.Н. Волкова, А.В. Запорожца, В.И. Кириенко, О.И. Никифоровой и других ученых анализируются отдельные наиболее важные проблемы личностного, эмоционального развития детей под влиянием художественной деятельности.

М. Наумбург в своих исследованиях, основанных на обследовании детей, имеющих поведенческие проблемы, разработала несколько обучающих программ по терапии искусством.

Различные аспекты проблемы изобразительного творчества, взаимосвязи художественной деятельности и личностного развития индивида рассмотрены отечественными учеными Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, В.Н. Мясищевым, Б.М. Тепловым и др.

Таким образом, исходя из вышесказанного многое будет зависеть от того насколько полноценно проживет ребенок этот возраст. Проведенные исследования показывают, что позитивные приобретения, полученные школьником, будут являться существенным основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка, как активного субъекта познания и деятельности (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдова, Г.А. Цукерман Д.Б. Эльконина). Основная задача взрослых в этот период, это создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка. И, на наш взгляд, именно арт-терапия может стать тем условием, средством, которые позволят наполнить новым содержанием процесс ребенка в младшем школьном возрасте.

Примечания

¹Арт - терапия—новые горизонты / Под. ред. А.И. Копытина.-М.: Когито-Центр, 2006.- 336с.

²Выготский, Л.С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте [Текст] / Л.С. Выготский - СПб.: Союз, 1997. - 400 с.

³Лебедева Л.Д. Педагогические аспекты арт-терапии// Дидактика 2000. № 1.

ПЕТУХОВА Ирина Александровна
Москва, РГГУ, профессор каф. ОЗРП

iapt@mail.ru

Некоторые методологические аспекты преподавательской деятельности в высшей школе

Рассматриваются важные аспекты преподавательской деятельности: строение и состав этой деятельности, как трансляции культуры в процессе субъект-субъектного общения, роль личности преподавателя с полифонией ролей и сочетанием различных способностей в формировании самосознания и личности будущего специалиста.

Ключевые слова: деятельность, личность, способности, мотивационный и операционально-технический уровни деятельности

Главным смыслообразующим мотивом профессиональной деятельности преподавателя высшей школы является трансляция культуры. Реализация этого внутреннего мотива исключает репродуктивное воспроизведение материала, сколь угодно полную передачу информации по различным темам, но требует постоянного творческого переосмысления и переструктурирования накопленного ранее культурно-психологического научного опыта. Такое «повторение без повторения» выдвигает серьезные требования к содержательной стороне, к предмету профессиональной преподавательской деятельности, к созданию внутренне непротиворечивой *концепции* учебного курса. Целостная концепция курса (дисциплины) является необходимым условием формирования прочного культурного фундамента, свободное владение которым позволяет будущему специалисту сформировать необходимую для его профессионального и личностного роста рефлексивную позицию, найти «точку вовне» (К. Левин) и обрести творческую свободу.

Профессиональная педагогическая деятельность, как любая предметно-специфическая деятельность человека, имеет, по А.Н. Леонтьеву (А.Н.Леонтьев, 2005), уровневое, иерархическое строение. Соответственно, она может быть проанализирована как на потребностно-мотивационном, или субъектном, так и на операционально-техническом уровнях. Профессиональная педагогическая деятельность имеет как репродуктивно-стабилизирующие, так и неадаптивно-взрывающие моменты (В.А.Петровский, 1992), которые сосуществуют и взаимодействуют в неразрывном диалектическом единстве. Однако «взрыв» здесь означает не разрушение, но рождение нового инсайта, целостного гештальта, нового взгляда на проблемную ситуацию, ее понимание. Этот творческий акт может быть представлен на субъектно-мотивационном уровне – как качественное изменение внутренней мотивации, как проявление интеллектуальной инициативы (Д.Б.Богоявленская, 2009), как формирование личностной надситуативной позиции. Этот инсайт может быть представлен и на операционально-техническом уровне – как построение преподавателем новых средств и способов трансляции культуры.

Будучи по сути коллективно-разделенной (А.Н.Леонтьев), деятельность преподавателя предполагает гармоничную полифонию ролей. В рамках этой деятельности преподаватель должен четко осознавать цели своих действий, а также цели действий других ее участников. Отсюда вытекает чрезвычайная значимость надситуативной, рефлексивной позиции преподавателя. Возможная непредсказуемость развития ситуации на лекции или семинаре, неповторимость каждой аудитории слушателей предъявляет особые требования к творческим способностям преподавателя. Такая «точка вовне» (К. Левин) позволяет преподавателю не только доступно транслировать

научно-психологическую культуру, но и реализовать индивидуально-личностный подход к обучению (И.А.Зимняя, 2010 и др.), учитывать наличный (актуальный) уровень развития студентов и ориентироваться на их зону ближайшего развития (Л.С.Выготский, 2005), что превращает обучение в активный, развивающий процесс.

Являясь уникальным актом коммуникации, протекающим по правилам субъект-субъектного общения (А.А.Леонтьев, 1979), деятельность преподавателя предъявляет особые требования к развитию специальных способностей дидактически безупречно, заинтересованно и интересно раскрывать содержание той или иной научной проблемы, превращая его в учебный материал. Не случайно в перечень педагогических способностей включаются ораторские и актерские, гностические и эмпатийные, способности к моделированию сценариев и к вероятностному прогнозированию развития учебной ситуации, способности воздействовать на аудиторию и синтонно взаимодействовать с ней.

Высокие образцы лекционно-преподавательской деятельности отличаются тем, что при непосредственном участии слушателей в аудитории рождается, строго и красиво оформляется мысль. Важным показателем качества лекционной работы является опережающая догадка слушателей, когда они сами, сопереживая инсайту, готовы сделать вывод, к которому их содержательно подготовил преподаватель. Семинар также следует рассматривать как активное субъект-субъектное общение, диалог, как со-творчество, результатом которого являются продуктивные креативные выходы для всех его участников. Подобно тому, как универсальный культурный принцип имеет различные социальные реализации, так и семинар с заранее продуманным сценарием (интригой) имеет совершенно разные конкретные - не стереотипные, но творческие - реализации. Профессионально проведенный семинар обеспечивает целостное понимание проблемной ситуации (например, раздела или отдельной темы) и представляет собой завершенную структуру, новый инсайт.

Исключительно велика и ответственна в деятельности преподавателя роль его личности (И.А.Петухова, 2004). Здесь особенно остро проявляется проблема соотношения творчества и нравственности. Профессию преподавателя можно отнести к разряду «особо опасных», с одной стороны, потому, что он работает в так называемой «открытой позиции», что, безусловно, позволяет ему найти наиболее короткий путь к слушателям, но одновременно делает его самого незащищенным и уязвимым. С другой стороны, не менее важно, что преподаватель воздействует на своих слушателей не только на уровне «интеллект-интеллект», но и на более глубоком и ответственном уровне «личность-личность». Причем, чем больше студенты уважают преподавателя и доверяют ему, тем более сильным является такое воздействие. Интересы, оценки, жизненная позиция, ценностные ориентации преподавателя интериоризируются его учениками вместе с презентуемым им предметным содержанием.

Таким образом, в контексте культурно-исторического подхода (Л.С.Выготский) миссия современного преподавателя высшей школы состоит в *трансляции психологической культуры* в процессе субъект-субъектного общения со Студентом. Важнейшим результатом обучения становится не приобретенная Студентом совокупность знаний, умений, навыков и прочих операционально-технических компетенций, разумеется, необходимых для успешности его будущей профессиональной деятельности, но позиция «*Психологического Взрослого*», способного к *самостоятельному профессиональному и личностному росту*, в чем и состоит основной вызов к высшей школе XXI века.

Литература

- Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. - Самара: Издательский дом «Федоров», 2009
- Выготский Л.С.* Психология развития человека. - М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005
- Зимняя И.А.* Педагогическая психология. - М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010
- Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. - М.: Знание, 1979
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Смысл, 2005
- Петровский В.А.* Психология неадаптивной активности. - М.: РОУ, ТОО «Горбунок», 1992
- Петухова И.А.* Творчество в профессиональной деятельности преподавателя // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы IV международных Чтений памяти Л.С.Выготского. / Сб. науч. тр. – М.: РГГУ, «Фонд Выготского Л.С.», 2004

Е.Э. Кригер
ФГБОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет» (РГГУ), профессор
Москва, Россия
ekrig@ya.ru

ОБРАЗОВАНИЕ, ВОВЛЕЧЕННОЕ В ПРОЦЕССЫ ЖИЗНИ

Аннотация: В работе речь идет о характеристиках образования призванного быть вовлеченным в тенденции жизни.

Ключевые слова: образование, «живое» образование, характеристики «живого» образования.

Эффективность и качество любого образования определяется результатами развития личности, становлении ее как субъекта собственной жизни. Образование является основным фактором развития и социализации личности, выбора ею своего жизненного пути и поиска своего предназначения. Философия гуманизации образования обеспечила поворот образовательной практики к проблемам человека и его становления в системе гуманистических ценностей. И подняло одновременно новый ряд проблем, связанных с его осуществлением и самореализацией в контексте индивидуальной жизни.

На наш взгляд, основная проблема, которая сегодня возникает в образовании, - это не столько проблема человека и отношения к нему, сколько проблема сбережения ресурсов человека в системе образования. Современное образование складывается в достаточно не простых условиях, завязанных на самой жизни человека. Сложившаяся политическая и социально-экономическая ситуация в России сопровождается огромным стрессовым воздействием на личность и повышением ценности самой жизни. Ценность жизни должна быть положена в основу построения современных моделей образовательных систем.

Вопросы, которые сегодня возникают в образовании, это вопросы связанные с пониманием того, какие условия обеспечивают сбережение психологического здоровья человека, сохранение его активности в образовательном процессе, обеспечение профилактики отчуждения от культуры. Овладение копинг-стратегиями

противостояния стрессовой ситуации в мире не дает ответа на вопросы связанные с обеспечением, продвижением и осуществлением самой жизни в образовании. Сегодня речь должна идти о «живом» образовании, образовании, которое служит жизни. Попытки ввести категорию «жизни» в образование в философской, психологической и педагогической науке уже были.

Гносеологические учения русских философов 19-20 века, сопоставлявших соотношение знания и понимания (В.Ф.Одоевский, И.В.Кириевский, А.С.Хомяков) указывали на необходимость связи знания и бытия человека, как отмечается в работах исследователя их творчества Семенюк А.П. (Семенюк А.П., 2008). И противопоставляли «живое знание», основанное на понимании, - «мертвому», т.е. отвлеченному знанию. Они рассматривали «живое знание» как способ схватывания целого в смыслообразующих процессах.

Разрабатывая психологические основания образования, В.П. Зинченко пишет о том, что «живое знание не может быть усвоено, оно должно быть построено, как строится живой образ, живое слово (Зинченко, 1998). Живое движение, а не мертвое механическое действие».

По его словам, «живое знание... можно представить как своего рода интеграл»: - знание до знания; - знание как таковое; - знание о знании (отрефлексированные формы знания); - знание о незнании (влекущая сила).

Основным механизмом формирования живого знания, по мнению В.П. Зинченко, выступает рефлексия (Зинченко, 1998).

В педагогике одним из принципов, призванных активизировать личность в условиях образования выступил «Принцип связи образования с жизнью». Согласно этому принципу теория должна быть связана с практикой. Любая теория, предлагаемая к изучению, должна показывать, как она работает на практическое воплощение, и соответствовать критериям практики.

Таким образом, в настоящее время мы имеем представление о процессе формирования знания через понимание, построение и установление связей с жизнью. Однако предметом специальной научной рефлексии не выступало то, что вовлекает человека из образования в жизнь. На наш взгляд живое образование – это образование, вовлеченное в процессы жизни, а не оторванное от них. И это не просто связь теории и практики, это образование другого качества. Остановимся на его описании.

Согласно методологическим основаниям Культурно-исторической психологии становление человека осуществляется в культуре. Образование призвано ввести человека в культурный контекст, предоставить его восприятию систему ценностей и смыслов, созданных человечеством. Формирование внутренней структуры психики человека происходит через освоение внешней социальной деятельности. Развитие индивида проходит не путем действия биологических законов, а общественно историческим путем.

Образование задает тот образ общественно-исторического развития, который должен быть освоен новым поколением. И этот образ становится источником движения новой мысли, вдохновения, активности, но этим процессом необходимо управлять. При определенных условиях культурно-исторический опыт становится живым - персонализированным и индивидуализированным опытом.

Одним из основных принципов, определяющих развивающий характер обучения, по мнению Л.С Выготского выступает связь «аффекта и интеллекта» (Выготский, 2002). Беря его во внимание, мы можем заметить, что образование, находящееся на службе у жизни должно работать на развитие эмоциональной и интеллектуальной сфер личности одновременно. Аффект позволяет быть вовлеченным в жизнь, а интеллект – выстраивать/порождать образ жизни, образ того мира, который отражает сама жизнь.

В этой связи, образование, находящееся на службе у жизни – это образование вовлеченное в эту жизнь, в её движение и направленность. Оно должно учитывать ход жизни источник ее возникновения и продвижения. Такое движение жизни определяется общественно историческим развитием, позволяющим перевести интрапсихическое в интерпсихическое.

Движение жизни обнаруживает себя через тренды, определяющие актуальные тенденции и направления развития цивилизации, области инвестиций и вкладов, а также в обретении собственного достойного места в обществе. Именно они задают и вектор движения, и через них происходит вовлечение в жизнь. В современной интенсификации всех социальных процессов, становится важным ухватить эту волну жизни, остаться вовлеченным в нее и понестись на ее гребне в новые измерения культурных миров и пространств.

В своем внимании образование, вовлеченное в жизнь должно держать также и то, что становится отмирающим, малозначимым, не важным. С этой точки зрения мертвое знание это не то знание, которое не понято, а то знание, которое не было выстроено в движении самой жизни. Оно не удержало связь с актуальными тенденциями жизни.

Основное отношение, которое выстраивает человек в ходе образования, это отношение с жизнью. А ведущий мотив определяющий построение учебной деятельности выступает мотив проживания достойной благополучной жизни. И тогда живое» знание – это знание, смысл которого быть вовлеченным в движение жизни. Это значит, что недостаточно, чтобы ребенок освоил значение учебного предмета, неважно теоретическое или практическое, и даже не столь важно как он относится к самому осваиваемому предмету, нужно чтобы он оказался вовлеченным в это движение жизни в ее поток, ухватил его и понес новый смысл в его динамику.

Не вызывает сомнения, что образование, которое находится на службе жизни ориентировано на постановку человека в субъектную позицию, где содержанием образования овладевает активно действующий субъект. В таком образовании ребенок не только открывает смысл для себя, он вносит свой смысл в то движение жизни, в которой он оказался. Он расширяет и наполняет своим смыслом это движение, давая возможности жизни двигаться дальше, задавая новые векторы и направления. В этом и заключается его субъектная роль.

Но чтобы ребенок вошел в живой образовательный контекст, должен быть взрослый, который опишет живой концепт, предстоящий освоению в образовательном пространстве, тем самым вовлечёт детскую потребность в развитии в живое движение. Чтобы ухватить движение жизни человека необходимо учить видеть его, принимать его вызов и вносить свой вклад в его продолжение и развитие.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Психология/ Л.С. Выготский.– М., 2002.
2. *Зинченко В. П.* Живое Знание. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ZZH-z-1998/ZJZ-001.HTM>
3. *Семенюк А.П.* Соотношение понятий «живое знание» и «понимание» в гносеологических учениях русских философов XIX-начала XXв // [Вестник Томского государственного университета](#), – №315, – 2008.

**Персиянцева С.В. ПИ РАО, ученый секретарь,
РГГУ, доцент кафедры ОЗРП**

perssvetlana@yandex.ru

Позиция субъекта учения студентов в условиях социальной изменчивости

В работе продолжается исследование позиции субъекта учения (ПСУ), начатое в 2015 г. в рамках научного проекта "Связи позиции субъекта учения и личностных особенностей учащихся в современном образовательном процессе". Рассматривается когнитивный компонент ПСУ и самостоятельность как личностное качество.

Ключевые слова: позиция субъекта учения, приемы и средства переработки информации, самостоятельность.

В динамично развивающемся обществе изменяется понимание задач современного образования. Идет переход к новой образовательной парадигме, согласно которой образование должно стать действенной силой, обеспечивающей становление у студентов осознанного отношения к развитию, реализации познавательной активности, формированию самостоятельности в учебно-профессиональной деятельности.

Современная ситуация развития позиции субъекта учения идет в ряде направлений; во-первых, через более детализированное понимание когнитивных процессов; во-вторых, через усиления внимания к ценностной ориентации учащегося на образование; в-третьих, через рефлексию студентов на процесс и результаты своей учебной работы.

Так, в концепции Е.Д. Божович (2013) акцентируется связь когнитивных процессов (компетенция учащихся, включающая систему предметных знаний и умений; метазнания, т.е. "надпредметные" знания о знаниях, приемах и способах переработки информации, данной в разных знаковых системах; "открытие" собственных способов учебной работы) с личностно-смысловой и регуляторной сферами субъекта. В результате позиция субъекта учения становится в зависимость от процессов мотивации, предметной избирательности, эмоциональной окрашенности того или иного учебного материала, ценностей субъекта в условиях социальной изменчивости. Сформированные ценности и мотивы постоянно пересматриваются, исходя из анализа изменений в образовательной системе (Персиянцева, 2015).

Во многом это зависит от адаптации к социуму, средовым условиям, что приобретает особую значимость в связи с возрастанием числа факторов, усиливающих изменчивость соотношения студента и окружающей его среды. Требования этой среды объективны, они составляют целостную систему, под влиянием которой складывается психологический облик человека (Акимова, Горбачева, 2013), формируются компоненты позиции субъекта учения, личностные черты необходимые для эффективного функционирования в транзитивном обществе.

Другой наглядный пример детального внимания к когнитивным процессам, лежащим в основе позиции субъекта учения, может служить социально-когнитивная модель (Verzonsky, 2008). Исходя из модели, можно предположить, что позиция субъекта учения концептуализируется как когнитивная структура или самооценка, которая обеспечивает личную систему координат для интерпретации релевантной для себя информации, урегулирования проблем, принятия решений.

В связи с проблематикой исследования - установление специфики соотношения позиции субъекта учения (когнитивный компонент) и личностных особенностей учащихся (самостоятельность), разработан методологический аппарат исследования. Исследовались такие показатели когнитивного компонента, как способы и приемы работы с учебником и учебным материалом (анкетный самоотчет); метакогнитивные

стратегии чтения с помощью опросника MARSИ. Самостоятельность как личностная черта рассматривалась, с одной стороны, с позиции автономности в организации активности студента, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, его независимость от мнения и оценок окружающих (шкала "Самостоятельность" опросника "Стиль саморегуляции поведения" автор В.И. Моросанова с соавторами). С другой стороны, через понятие "конформность" как противоположное понятию "самостоятельность". Феномену конформности соответствуют такие черты, как отсутствие способности самостоятельно принимать решения, отсутствие критичности мышления, потребность присоединяться к мнению большинства, отказываясь от собственных убеждений, меняя свое поведение и личные установки, попадая под влияние других (Rosenzweig Picture-Frustration Study показатель GCR - коэффициент групповой конформности). С третьей стороны, самостоятельность исследуется с позиции межличностной коммуникации человека с окружающими (методика «Диагностика межличностных отношений» (ДМО), адаптированная Л.Н. Собчик). Учитывались показатели по I-II октантам: властно-лидирующий и независимо-доминирующий тип; по V-VI октантам: покорно-застенчивый и зависимо-послушный тип межличностного поведения в отношении с окружающими.

В исследовании участвовали московские студенты 78 человек в возрасте от 18 до 24 лет очного отделения: 2 курса (42 респондента) и 4 курса (36 испытуемых).

Сопоставив результаты двух групп мы не получили значимых различий по показателям "коэффициент групповой конформности" и "самостоятельность". Однако, внутригрупповой анализ показал, что низкий уровень самостоятельности (<4) у 57% студентов 2 курса и у 7% -высокий (<8). У 33% студентов 4 курса - низкий уровень самостоятельности, у 22% - высокий. Коэффициент групповой конформности (GCR) - степень подверженности личности влиянию группы, является показателем социальной адаптации. Чем выше GCR, тем более конформен субъект, зависим от других, менее самостоятелен, неоригинален в принятии решений и их выполнении. Чем ниже GCR, тем сильнее развиты положительные качества – независимость, самостоятельность, оригинальность. Показатель GCR у студентов 2-х групп соответствует статистической норме (по Н.В. Тарабриной) - (65% - 4 курс; 61% -2 курс). Выявлена связь между мерой конформности и уровнем самостоятельности: чем выше самостоятельность, тем ниже конформность, исключение составляет один случай в группе студентов 2 курса. У респондента очень низкий уровень самостоятельности и конформности (15%). Возможно полученные результаты заключаются в специфике индивидуальных особенностей развития.

Если обратиться к сравнению величин по методике ДМО, то обнаружены существенные различия ($p \leq 0,05$ - критерий U -Манна Уитни) по I октанте (властно-лидирующий). Студенты 4 курса в большей степени демонстрируют черты, встречающиеся у лидеров и руководителей: независимость, смелость, амбициозность, самоутверждение, превосходство, желание распоряжаться, приказывать, давать советы, настоять на своем, уверенность в себе, стремление к успеху, чем студенты 2 курса.

По суммарным показателям приемов и средств переработки информации (работа с учебником и учебным материалом) студенты 2 курса значительно больше используют ($p \leq 0,05$) способов работы с книгой, чем студенты 4 курса ($M=11,4$; $\sigma= 3,5$ - у студентов 2 курса и $M=7,56,4$; $\sigma= 3,7$ - у студентов 4 курса). Следует, впрочем, отметить, что студенты и 2, и 4 курсов в одинаковой степени активно используют научную литературу и в бумажном, и электронном носителе. Анализ собственных способов учебной работы, выявил, что существует взаимосвязь между уровнем

самостоятельности и индивидуальными способами работы с академической литературой. Так, студенты с низким уровнем самостоятельности (независимо от курса) отмечают, что "буду переписывать учебник пока не запомню информацию"; "переписываю главную мысль в тетрадь, зачеркиваю маловажную информацию" или "буду читать одно и то же, пока не вызубрю"; "у меня нет своих способов, все уже было упомянуто в анкете". Студенты, имеющие высокий уровень самостоятельности демонстрируют оригинальность и творческий подход в нахождении новых форм учебной работы "клею стикеры с ключевыми словами на тетрадь, учебник, размещаю на нужной странице - это позволит быстро ориентироваться в тетради и учебнике", "записываю на диктофон, прослушиваю, как аудиокнигу", "от руки делаю схемы с изображениями (мнемотехника) для более быстрого запоминания нужной информации".

Далее нас интересовал вопрос: меняются ли стратегии чтения в зависимости от уровня самостоятельности? Для этого мы использовали методику MARSI (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory авторы К. Mokhtari, С. Reichard, 2002). Опросник включает в себя три фактора, три стратегии чтения академической литературы: 1. Глобальная стратегия чтения (т.е. набор стратегий чтения, ориентированных на глобальный анализ текста, например, "Я решаю, что читать внимательно, а что игнорировать"; "Я пользуюсь таблицами, рисунками, отражающие содержание текста, чтобы увеличить свое понимание материала"); 2. Стратегии решения проблем (стратегии предоставляют читателям планы действий, которые позволяют им ориентироваться уверенно в тексте, особенно, когда он становится трудно читаемый, например, "Когда теряю концентрацию, то читаю текст сначала"; "Время от времени останавливаюсь и думаю о том, что прочитал (а)");

3. Поддержка стратегий чтения (это вспомогательные или функциональные стратегии, на которые ссылаются читатели по мере необходимости, например, "Во время чтения делаю пометки, чтобы лучше понять, что я читаю"; "Когда текст становится сложным, я читаю вслух, чтобы помочь себе понять его"; "Я обсуждаю то, что я читаю с другими, чтобы проверить мое понимание прочитанного"; "Я использую справочную литературу (словарь и т.п.), чтобы помочь себе понять прочитанное"). Эти три типа стратегий (т.е. глобальных, проблемных решений и стратегий поддержки) взаимодействуют друг с другом и оказывают важное влияние на понимание текста.

Анализ метакогнитивных стратегий чтения

Стратегии	2 курс			4 курс		
	M	SD	%	M	SD	%
MARSI	3,37	0,4	50	3,32	0,6	33
GLOB	3,01	0,5	29	3,3	0,6	33
PROB	3,92	0,4	93	3,6	0,9	44
SUP	3	0,6	36	3,04	0,6	11

Примечание. MARSI - общий показатель по стратегиям; GLOB - глобальная стратегия чтения; PROB - стратегии решения проблем; SUP - поддержка стратегий чтения; % - кол-во студентов, имеющих *высокий* показатель по стратегиям чтения.

Не более 5 % студентов каждой группы имеют низкие показатели как по отдельным стратегиям, так и по общему баллу в целом.

Таким образом, проведенное исследование показало, что существует взаимосвязь между уровнем самостоятельности и индивидуальными способами учебной работы с академической литературой. Эта взаимосвязь опосредована не образовательно-возрастными характеристиками групп, а индивидуальными особенностями респондентов. Можно предположить, высокий уровень самостоятельности московских студентов 4 курса можно объяснить их социальным статусом или академической

успешностью, а возможно, накопленный академический опыт, проектная учебная работа по типу самореализационной деятельности способствует формированию личного потенциала обучающегося, совершенствует круг его способностей, позволяющих осознанно и свободно овладевать учебно-профессиональными компетенциями, что в свою очередь и приводит к более высокому уровню самостоятельности.

Литература

Акимова М.К., Горбачева Е.И. Нормативный подход в диагностике: обоснование и разработка методики // Теоретическая и экспериментальная психология, 2013, № 2, с. 45-56.

Божович Е.Д. Позиция субъекта учения как психологическая система. М.: Памятники исторической мысли, 2013.

Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности – новшество или психологическая традиция // Вопросы психологии, 2007, № 6, с. 3-20.

Ковалевский И.Г. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России, 2000, №1, с. 114-115.

Конюшкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека // Вопросы психологии, 2006, № 3, с. 38-48

Персиянцева С.В. Особенности соотношения позиции субъекта учения и проявления самостоятельности, саморегуляции в учебном процессе. В кн.: Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. Кисловодск: ТЭСЭРА, 2015. с. 94-98.

Berzonsky M. Identity formation the role of identity processing style and cognitive processes// Personality and Individual Differences, 2008, Vol.44, p. 645-655.

Первошикова Галина Степановна – ФГБОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет» г. Москва, Россия
Методологические основания психологического содержания личностно - профессионального образования в вузе студентов-психологов в традициях неклассической психологии

Аннотация: статья посвящена методологическим основаниям неклассической психологии в узком смысле слова (отечественная культурно-историческая психология Л.С. Выготского) и в широком смысле слова (гуманитарная направленность психологической науки в XX веке) – стратегическим направлениям научной концепции психологического содержания личностно-профессионального образования студентов-психологов в вузе.

Ключевые слова: активность, взаимоотношения, возраст, воспитание, высшие психические функции, деятельность, знак, значение, индивид, интериоризация, культура, личность, личностное сознание, личностно-профессиональная позиция, подростковый возраст, моральное сознание, неклассическая психология, образование, обучение, общение, опыт, орудие, отношение, переживание, профессиональное сознание, развитие, рефлексия, самосознание, самодетерминация, смысл, среда, средство, субъект, субъектность, форма, юношеский возраст.

*«Личность становится для себя тем, что она есть в себе,
через то, что она представляет для других.*

Это и есть процесс становления личности»

Л.С. Выготский

В XX веке во многом обезличился процесс образования. В нем стал превалировать идеологический, содержательный и унифицированный подходы. В результате, личностное начало в образовании оказалось невостребованным. В условиях подчинения всех сил и интересов личности государству, вопрос об осознании себя, своей личности в культуре, практически не обсуждался при разработке целей, задач и содержания высшего образования. Это постепенно привело к разрыву единства обучения и воспитания, нарушению целостности образования, что не могло отрицательно не сказаться на качестве личностно - профессиональной подготовки молодого человека в вузе.

Имя Л.С. Выготского, чье имя носит наш институт психологии, обязывает с особой ответственностью подходить к построению и реализации на практике концепции личностно- профессионального образования студентов на основе культурно-исторического подхода Л.С. Выготского и его последователей в качестве методологического основания парадигмы гуманитарного образования студентов-психологов в вузе. Культурно-историческая психология имеет свое второе название - неклассическая психология, которое в настоящее время, с развитием гуманитарной направленности в психологии, т.е. все большего отхода от классического вектора развития в психологии, принято называть неклассической психологией «в узком смысле слова» Д.А. Леонтьев). Л.С. Выготский заложил основы неклассического подхода в психологии. Леонтьев Д.А. в своей работе «Неклассический вектор в современной психологии» отмечает, что по мнению одного из ближайших учеников Л.С. Выготского – Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготский предложил и продемонстрировал новую *неклассическую психологию*, которую следует понимать как *методологическую позицию*, которая выводится из общего замысла его культурно-исторического подхода, суть которого заключается в том, что психические содержания и процессы существуют не только в интраиндивидуальной форме, будучи привязаны к активности нервной системы индивида. Они существуют также в объективированной, опредмеченной форме в культурных артефактах и могут передаваться (транслироваться) от индивида к индивиду. По мере нашего развития мы усваиваем эти содержания из окружающего культурного мира через взаимодействие с этим миром, опосредованное взаимодействием со взрослыми. Неклассическая психология — это наука «о том, как из объективного мира искусства, из мира орудий производства, из мира всей промышленности рождается и возникает субъективный мир отдельного человека» [7]. Можно говорить о процессе циркуляции психологических содержаний из индивидуально-психологической в предметно-объективированную форму и обратно, осуществляемом посредством механизмов опредмечивания и распределенного [6].

Проблема трактовки психологической концепции личности сводится к разногласиям представителей классической психологии (биологизаторский подход) и неклассической психологии, автором которой является Л.С. Выготский. "Человека забыли" – пишет Выготский, критикуя механическую схему "стимул-реакция"[10].

Термин «неклассическая психология в широком смысле слова» подразумевает общий вектор гуманитарного развития психологической науки в целом - «неклассическая психология в широком смысле слова» [7]. Содержанием его стали достижения мировой психологической науки последнего столетия, которые и определили в качестве центрального направления – гуманитарную составляющую развития науки в XXI веке. Эти положения также находят свое отражение в концепции высшего образования студентов-психологов в институте психологии им. Л.С. Выготского.

Л.С. Выготский отмечал, что для нас до сих пор остается закрытой центральной и высшая проблема всей психологии – проблема личности и ее развития. Автор

культурно-исторической психологии наметил своего рода возврат человека в психологию, вплотную подведя ее к проблеме личности как активного индивида. Эта идея с особенной силой выступила не только в теоретических конструкциях, но и в разработанном им инструментальном методе исследования развития высших психических функций. Понятие «знак» (англ. sign) в психологическом словаре трактуется как компонент деятельности человека, средство его сознательной ориентировки в объектах внешнего мира, управления собственным поведением и поведением других людей. Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев считали, что знак становится средством овладения собственным поведением, средством саморегуляции. Отечественные психологи А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский отмечают, что в исследованиях Л.С. Выготского обращение к орудию и способ действия с ним не предписывались, и тем более, не являлись сколько-нибудь принудительными. Орудие рассматривалось Выготским как возможная точка приложения сил индивида, а сам индивид выступал как носитель активности. В инициативе индивида, обращающегося или не обращающегося к орудию, и самом способе использования орудия сказывалась и отчетливо выступала перед исследователем непосредственно ненормированная социумом активность». [9] Смысл инструментального метода Л.С. Выготского, и что особенно важно для нас, в плане возрастного подхода, состоял в установлении активной роли субъекта – «активное вмешательство человека в ситуацию», его «активная роль, его поведение, состоящее во введении новых стимулов». Таким образом, теоретический принцип культурно-исторического подхода – принцип субъектности (*активности*) отражает главную специфику личности как объекта психологического анализа, т.е. объекта, способного к собственным, свободным действиям. Практическая реализация данного принципа предполагает реализацию единства внешней и внутренней деятельности в становлении и функционировании индивидуальной психики. Принцип субъектности тесно связан с основополагающим принципом культурно-исторического подхода, принципом развития личности, который и отражает основную его идею. Он раскрывается в трех основных психологических законах, открытых Л.С. Выготским. Первый - закон развития и построения высших психических функций, которые составляют ядро личности. Суть второго закона заключается в следующем: «отношения между высшими психическими функциями были некогда реальными отношениями между людьми. А третий закон перехода функций из внешнего во внутренний план подразумевает, что психологическая функция в процессе своего развития переходит из внешней формы во внутреннюю, т.е. интериоризуется. Когда функция становится функцией личности, она реализуется и, реализуясь, развивается и изменяется по мере того, как человек осваивает ее в ходе обучения и воспитания. Тезис Л.С. Выготского «Обучение ведет за собой развитие» стал в науке и практике образования крылатой фразой. В.П. Зинченко так расширяет принцип развития личности: «Личность – это не то, чем является реальный человек сегодня, это, прежде всего, человек развивающийся. Вероятно, именно поэтому понятие развития является основным понятием в культурно-исторической и в неклассической психологии» [3]. Развиваясь, человек осваивает собственное поведение. Однако, необходимой предпосылкой этого процесса является образование личности, так как развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им. Следует отметить, что психологические функции входят в новую связь друг с другом через личность. Закон построения этих высших третичных функций состоит в том, что они являются перенесенными в личность психическими отношениями, которые ранее были отношениями между людьми. Это положение характеризует другой научный принцип, лежащий в основе построения современного образования в вузе – принцип развития

личности как совокупность отношений.

Теория Л.С. Выготского основана на постулате, что внутренний мир человека в процессе интериоризации заполняется "телом культуры". А.Н. Леонтьев называл это присвоением человеческого *опыта*. Л.С. Выготский указывает на *среду* как на источник развития высших психических функций, на невозможность социального развития вне контекста взаимодействия с обществом. Л.И. Божович, развивая дальше в своих исследованиях эту идею в плане формирования личности в онтогенезе, приходит к выводу, что личность способна преобразовывать не только среду, но и саму себя. «Путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и превращении его в активного преобразователя и этой среды и своей собственной личности». [1]. В качестве вывода следует отметить: идея развития должна пронизывать внешнюю среду, чтобы развивающее образование питало личность и стимулировало его саморазвитие. В свою очередь, развивающая личность стимулирует развитие своего окружения (среду). Если говорить в целом о том, каким должно личностно-профессиональное образование в вузе в плане развивающего его характера, то, по мнению еще одного яркого представителя культурно-исторического направления в психологии, В.П. Зинченко, оно должно быть школой живого личностного знания, школой поступающего мышления. «Школа должна учить мыслить, в том числе мыслить о смысле как у Г. Г. Шпета: мало пережить, нужно передумать. Мало передумать. Должна еще быть "страсть мыслить". А у "страстного мышления" или у "мыслящей страсти" должен быть еще и субъект, точнее, мыслящее, сознательное Я» [3]. Это возможно только при условии нерасторжимого единства процессов обучения и воспитания. Л.С. Выготский в своих работах много внимания уделял вопросам обучения и воспитания, разделяя их теоретически (искусственно): «специфика обучения в отличие от воспитания, что первое связано преимущественно с орудийно - безличным характером передачи и усвоения социального опыта, а второе с трансляцией прежде всего субъектных качеств индивидов. И тогда (в иных терминах) первое – трансляция "значений", второе – "личностных смыслов" и переживаний». Переход от мира значений — к миру смыслов невероятно важен. Подлинное, развивающее личность, образование предполагающее единство обучения и воспитания, означает реализацию принципа «единства аффекта и интеллекта» (по Выготскому). Проблема разделения обучения и воспитания, которое имеет место сегодня в повседневной образовательной практике в школе и вузе, в корне противоречит этой идее. Выделяя данный принцип, Л.С. Выготский отмечает, что в каждом возрастном периоде меняются связи и отношения между этими аспектами жизнедеятельности человека. Это означает, что содержание «воспитывающего обучения» и «обучающего воспитания» и условия их целенаправленного развития также будут варьироваться. Неразрывная связь обучения и воспитания предполагает, что воспитание обеспечивает определенные аспекты психического и личностного развития, что находит свое отражение в развивающем характере обучения. Д.Б. Эльконин в своей периодизации психического развития сетует на то, что, несмотря на то, что принцип «единства аффекта и интеллекта» был высказан Л.С. Выготским более 40 лет назад (на момент выхода статьи о периодизации) в практике он не реализован. С его точки зрения, обучение рассматривалось (и во многом рассматривается сейчас) как средство интеллектуального (познавательного) развития, тогда как воспитание в этом контексте понимается как средство «глубинно – личностного развития». Известный методолог Г.П. Щедровицкий, говоря о развивающем обучении, отмечает, что «ситуации обучения мы уже научились создавать - ситуации разрыва, а в ситуации нравственного воспитания еще нет, и недостаточно хорошо представляем себе, в чем

их специфические особенности. Он указывает на то, что человеческая деятельность имеет как бы несколько «слоев». Это всегда коллективная и социализированная деятельность, и поэтому в ней, кроме отношений к объектам и процедурам, направленным на объекты, имеются еще взаимоотношения между людьми. Последние играют не менее важную роль в деятельности, чем сами отношения к объектам, наверное, даже большую. Поэтому овладение человеческой деятельностью предполагает обязательно усвоение также всех тех средств, которые необходимы для установления нормальных общественных взаимоотношений между людьми, что является необходимым результатом процесса самовоспитания» [11]. По мысли Л.С. Выготского, для того, чтобы человек развивался, его надо обучать, а подлинное обучение в психологическом смысле этого слова предполагает активное общение и того, кто обучает и тех, кто обучается между собой. То есть, иными словами, для организации развивающего обучения, обучения, которое развивает, необходимо создание особой *гуманистической образовательной среды*. В этом контексте построение образовательной среды - это построение такого обучения, в котором основным механизмом будет продуктивное *общение* и открытое взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Для определения психологического содержания обучения и воспитания, довольно эффективным является юношеский возраст, который, с одной стороны, венчает детский онтогенез и, с другой стороны, открывает взрослый онтогенез. Осуществляя на практике возрастной подход в вузе, представляется, что выделение особого содержания воспитания в данном периоде развития составляет реализацию принципа целенаправленного процесса воспитания - «воспитывающего обучения», в неразрывном единстве с «обучающим воспитанием» с учетом разновозрастного, в психологическом плане, возраста студентов. Также, необходимо отметить, что по Выготскому, основой личности является самосознание человека, которое возникает именно в переходный период подросткового возраста, когда психологические процессы приобретают личностный характер. На основе самосознания личности, овладения психологическими процессами для себя, подросток поднимается на высшую ступень управления внутренними операциями. «Он чувствует себя источником собственного движения, приписывает своим поступкам личностный характер» [2]. В сознании подростка новые типы связей и соотношений функций предусматривают рефлексивную, отражение психических процессов. Это положение очень важно в плане построения личностно-профессионального образования в вузе (учебно-воспитательного процесса на рефлексивной основе), так как юношеский возраст в плане развития рефлексии является сензитивным периодом. В целом, следует отметить, что осуществление возрастного подхода в образовании студентов вуза создает необходимые условия для созревания, коррекции и развития у студентов необходимых психологических новообразований юношеского возраста, которые непосредственно оказывают влияние на становлении профессионального сознания и личностно-профессиональной позиции будущих психологов.

Развивая дальше идею психологического развития личности, следует выделить и принцип *целостного развития личности* в мире культуры, который до сих пор остается ключевой проблемой психологии и педагогики. Ценность и уникальность личности не исключают, а предполагают наличие ее особой структуры. Л.С. Выготский отмечал: "Структурой принято называть такие целостные образования, которые не складываются суммарно из отдельных частей, представляя их агрегат, но сами определяют судьбу и значение каждой из входящих в их состав, частей" [2]. Это - особая упорядоченность, новый синтез», при этом никогда до конца не заверченный. Л.С. Выготский рассматривал «переживание» как единицу изучения личности и среды

в их единстве. Д.Н. Леонтьев, анализируя научное наследие Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, приходит к выводам о том, что, во-первых, понятие «переживание» является истоком и предшественником понятия «смысл», а во-вторых, что единство субъекта и его действительности, личности и среды *не в переживании, а в содержании деятельности, следовательно, «деятельность - необходимое опосредующее звено, обуславливающее качественную определенность переживания»* [2]. В отечественной психологии деятельность стала общепсихологической парадигмой после того, как А.Н. Леонтьевым было обосновано распространение категории предметной деятельности на внутренние процессы - процессы сознания. А принцип *единства сознания и деятельности* стал одним из основных принципов деятельностного подхода в психологии, который был сформулирован С.Л. Рубинштейном в 30-е гг. По Рубинштейну, психика не возникает, не порождается в деятельности, а формируется и развивается в ней. Таким образом, основу связей субъекта с объективным миром составляет деятельность человека, который, изменяя мир, изменяется сам. А.Г. Асмолов, развивая идею деятельностного опосредствования, обращает внимание на то, что «центром» личности является то, что порождается в процессе движения деятельностей субъекта в системе общественных отношений, т. е. системные качества человека, а также то, *ради чего и как* «субъект использует приобретенные для него личностный смысл социальные нормы, ценности, идеалы, в том числе и индивидуальные свойства».

Говоря о вкладе Л.С. Выготского, следует сослаться его оценку А.А. Леонтьевым, которую он отразил в своей статье «Ключевые идеи Л.С. Выготского — вклад в мировую психологию XX столетия». К этим идеям относятся: психологическая концепция деятельности; динамический, процессуальный характер значения. Значение выступает у Выготского как «внутренняя структура знаковой операции», как путь от мысли к слову и т.д.; смысловое строение сознания - понятие смысла выступает здесь у Выготского как «то, что входит в значение (результат значения), но не закреплено за знаком»; социальная природа значения (знака) - «...*Всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества*»; знак, значение как единство общения и обобщения; слово и действие объединены в единую психологическую систему – «в основе нового способа оперирования с вещами, предметами лежит словесное значение, слово как орудие социального контакта, *общения*». [5] Вместе с тем, как указывает А.А. Леонтьев, развитие этого способа невозможно без *практики*, без опоры на реальные свойства вещей»; роль социальной, коллективной деятельности в психическом развитии ребенка.

Л.С. Выготским создана целая научная школа, в которую вошли верные его последователи: А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, Н. А. Менчинская, Л. С. Славина, Д. Б. Эльконин и др. Им удалось развить идеи своего Учителя и воплотить их в практику развивающего образования в нашей стране: «главным является неукротимость онтогенеза и творческий характер развития; ориентация обучения на сензитивные периоды развития; важно преодолеть традиционное разделение души и тела; совместная деятельность и общение как движущая сила развития, как средство обучения и воспитания; ведущая деятельность, законы ее смены как важнейшее основание периодизации детского развития; определение зоны ближайшего развития как метода диагностики способностей, понимаемых как способы деятельности»; амплификация (обогащение, усиление, углубление) детского развития как необходимое условие разностороннего воспитания ребенка; непреходящая ценность всех этапов детского развития; принцип единства аффекта и интеллекта и близкий к нему принцип активного деятеля; опосредствующая роль знаково-символических

структур, слова и мифа в формировании предметных действий, знаний, сознания, становления личности; интериоризация и экстериоризация как механизмы развития и обучения; неравномерность (гетерохронность) развития и формирования психических действий» [3]. В.П. Зинчинко, отмечая актуальность этих идей, считал, что «задача состоит в их верификации, развитии и операционализации, т. е. в создании соответствующих методик, психотехник, культурных педагогических технологий, предназначенных для реализации в педагогической деятельности» [3].

Д.А. Леонтьев в своей статье «Постнеклассическая психология», проанализировав развитие мировой психологической науки в течение XX столетия, указывает на то, что прорыв из классической в неклассическую психологию совершили синхронно четверо ученых: Л.С. Выготский, М.М. Бахтин (диалогическое общение), Альфред Адлер (ушел от естественнонаучного детерминизма применительно к поведению человека; причиной действия выступает цель.); Людвиг Бинсвангер (основоположник экзистенциальной психологии и психиатрии, ввел в обиход понятие «жизненный мир»). Эти прорывы привели к развитию и становлению нового взгляда на человека - неклассического в широком смысле слова. Д.А. Леонтьев указывает на то, что в настоящее время границы между школами продолжают размываться. Явлением времени стала демократизация науки — ушли в историю фигуры непререкаемых авторитетов в психологическом мире-лидеры школ и направлений. Сегодня сохраняют статус «живые классики»: Дж.Брунер, А.Бандуру, Дж.Бьюджентал, Р.Харре, а реальными лидерами, которые определяют в настоящее время направление развития психологической науки, являются ученые: Б.Вайнер, М.Селигман, С.Мадди, К.Джерджен, С.Криппнер, К.Мартиндейл, Ю.Куль, Э.Деси, Д.Канеман. Гуманитарный подход, с точки зрения Д.А. Леонтьева, отличается двумя ключевыми чертами. Первая — это активное включение в рассмотрение социально-исторического, культурного контекста, рассмотрение человека не как вещи среди вещей, а как укорененного в мире культуры, с которым он взаимодействует и из которого себя строит. Гуманитарная, или неклассическая психология рассматривает личность не как природный объект, а как культурный, искусственный объект [8] как произведение. Вторая особенность — это взгляд на личность как творца этого произведения, активного субъекта, который не столько формируется извне или изнутри заранее заложенными программами, сколько как *самосозидающего, самодетерминируемого*. «Только гуманитарный подход в состоянии понять *субъектность* человека (agency) — его способность быть не просто побуждаемым изнутри и извне, а источником и причиной своих действий». Ставится проблема разработки иной, гуманитарной методологии, отхода от классической модели в сторону большего признания уникальности человека и его сознания как объекту изучения. В этой связи дается характеристика направлениям неклассической трансформации, которые отражали тенденции развития психологической науки в XX веке и определяют вектор развития неклассической психологии в широком смысле слова в веке XXI: *от поиска знаний к социальному конструированию; от монологизма к диалогизму; от изолированного индивида к жизненному миру; от детерминизма к самодетерминации; от потенциализма к экзистенциализму; от количественного подхода к качественному; от констатирующей стратегии к действенной*.

Современная концепция образования студентов-психологов в вузе должна основываться на основных идеях неклассической психологии и рассматривать их как стратегические линии развития психологического содержания личностно-профессионального образования студентов, цель которого – становление личностно-профессиональной позиции, предполагающей сформированную готовность студентов к профессиональной деятельности. Позиция подлинного профессионала

подконтрольна его Личности. Исследование профессиональной деятельности, как правило, ограничивается рассмотрением понятий профессиональной (профессионально-ролевой) и личностной позиции. Однако, с точки зрения В.Т. Кудрявцева, проникновение в психологическую природу этой деятельности, ее субъекта требует расширения понятийного поля. «Если представить себе субъекта профессиональной деятельности по аналогии со структурой геосферы, то получим следующую картину. На поверхности сферы окажется профессиональная роль - внешнее выражение профессиональной позиции. Ближайший к поверхности слой сферы («кору») образует сама эта позиция, переходящая как бы во «внешнюю мантию». «Внутренней мантией» станет Миссия, «ядром» – личностная позиция, которая по отношению ко всем этим «слоям» и «буферным зонам» между ними всегда (непосредственно или опосредованно) выполняет структурирующую функцию». [4] Следовательно, реализация основной цели образования в вузе предполагает изначально опору на личностное сознание - глобальное, целостное сознание студентов, в котором отражается наиболее общее и непосредственное отношение человека к себе. По мере получения образования, у студентов происходит процесс становление профессионального сознания, в котором отражается отношение человека к себе как субъекту определенной профессиональной деятельности. Говоря о личностном сознании, имеется в виду некоторое глобальное, целостное сознание, в котором отражается наиболее общее и непосредственное отношение человека к себе. В профессиональном сознании отражается отношение человека к себе как субъекту определенной профессиональной деятельности. В профессиональном сознании также можно выделить две стороны: сознание человека, связанного с определенной профессиональной деятельностью (профессиональное сознание) и глобальное (обобщенное) сознание (личностное). Если рассматривать профессиональное самосознание как часть целостного (личностного) самосознания, то можно сказать, что воспитание создает условия для целенаправленного развития личностной позиции, в то время как обучение в вузе направлено на обеспечение соответствующих той или иной специальности знаний, умений и навыков. Проведенное нами экспериментальное исследование позволило выявить ряд факторов, обеспечивающих развитие личностной позиции в высшем образовании. Так, процесс, направленный на целенаправленное развитие личности (в данном случае воспитание) позволяет эффективно развивать профессиональное сознание студентов. При этом, процесс воспитания, с одной стороны, непосредственно связан с профессиональным обучением, но, с другой стороны, направлен на создание целостной развивающей среды, оказывающей влияние на Личность студентов.

Реализация концепции психологического содержания образования студентов-психологов означает реальное осуществление единства теории и практики (теоретической и практической психологии) и является самостоятельной проблемой. Цель статьи не предполагает раскрытия программы ее реализации в образовательной практике вуза, где идет ее апробация. Тем не менее, хотелось бы в самом общем виде описать структуру технологической модели этой программы, пронизанной гуманитарным психологическим содержанием, где заложены основные идеи личностно - деятельностного подхода развивающего образования, цель которого - формирование личностно-профессиональной позиции студентов-психологов. Программа состоит из трех блоков: *ориентировочно -мотивационного* (П.Я. Гальперин, технологии развивающего обучения), *инструментального* (Школа Л.С. Выготского, технологии развивающего образования) и *рефлексивного* (возрастной подход, технологии развивающего образования). Анализ образовательной деятельности предполагает, помимо оценки результатов внешней деятельности и

способов достижения цели (формирование позиции субъекта деятельности), качественный анализ, заключающийся не только в эмоциональной (переживание), но и в нравственной оценке деятельности, отражающей уровень развития морального сознания студентов (Кольберг, А.Л.Журавлев «нравственная психология», Б.С.Братусь - «христианская психология; М. Хаус «моральный орган» и др.). Приобретение опыта решения моральных проблем в ходе взаимодействия в деятельности, является залогом успешного решения в будущем психологических проблем психологом – профессионалом, у которого нет расхождения между личностной и профессиональной позицией, так как происходит их содержательное совпадение, что означает исполнение Миссии.

Одним из главных условий успешного становления личностно-профессиональной позиции студентов, является усиление воспитательной функции в образовании, достижение равновесия (целостности) в установлении единства обучения и воспитания, когда профессиональная позиция педагогов выражает психолого-педагогическое единство, когда наравне с учебной деятельностью, особое внимание уделяется ее внеучебной форме. Это пространство проявления личностных возможностей студентов, инициативы (субъектной активности), самостоятельности, ответственности, что важно в плане их психологического взросления, оно может служить и формой необязательной профессиональной практики студентов, при условии изменения к ней отношения и придания ей профессионального смысла. В этом случае студенты могут осознанно применять свои психолого-педагогические знания на практике, выстраивая при этом отношения сотрудничества. Реализация на практике всех вышеуказанных подходов является необходимым условием становления личностно-профессиональной позиции студентов-психологов в развивающей образовательной среде, оказывающей влияние на Личность и преподавателей, и студентов. В завершении, в качестве наказа к реализации гуманитарной концепции психологического содержания личностно-профессиональной деятельности студентов-психологов в вузе, хочу привести мысли В.П. Зинченко: «Ценность, качество, дух, душа, духовное общение — все это было отсечено от научного мышления как явное излишество. Наука довольно быстро меняется. Она вновь становится человеческой или человекообразной. Хорошо бы и образованию не проходить мимо этих явно позитивных тенденций».

Список литературы:

1. Божович Л. И. Устойчивость личности, процесс и условия ее формирования // XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 35. М., 1966.
2. Выготский Л.С. Собр. Соч.: В 6 т. М., 1982 – 1984
3. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании - М.: Тривола, 1995 -64 с.
4. Кудрявцев В.Т. Профессиональная и личностная позиция психолога: сапожник в сапогах. <https://tovievich.ru/book/duh/5625-professionalnaya-i-lichnostnaya-pozitsiya-psihologa-sapozhnik-v-sapogah.html>
5. Леонтьев А.А. Ключевые идеи Л.С. Выготского — вклад в мировую психологию XX столетия. // Психологический журнал, 2001, том 22, №4.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977
7. Леонтьев Д.А. Постнеклассическая психология, 2005 №1
8. Мамардашвили М.К. Философия и личность // Человек. 1994. № 5. С. 5–19.
9. Перевощикова Г.С. «Психологические основания организации воспитательного процесса в вузе: культурно-исторический аспект» Сборник «Всероссийская конференция с международным участием «От истоков к современности». К 130-летию организации психологического общества при Московском университете. 29 сентября - 1 октября 2015 в 5 томах, том 1, с. 473-474

10. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. Основы теоретической психологии М.: ИНФРА-М, 1998
11. Щедровицкий Г.П. Избр. труды. — М., 1995
12. Д.Б. Эльконин. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989, с.478

Ярошевская Светлана Викторовна (ПИ РАО, младший научный сотрудник; РГГУ, старший преподаватель)

Сысоева Татьяна Анатольевна (ПИ РАО, научный сотрудник)

yaroshevskaya@yandex.ru; tatiana.sysoeva@mail.ru

Успеваемость и успешность обучения: представления студентов и связь с мотивационно-личностными особенностями³

Цель работы – проверить связь успешности обучения в вузе с мотивационно-личностными особенностями и выявить представления студентов об этой связи. Результаты количественного анализа расходятся с данными других работ (связи практически не обнаружены), но согласуются с субъективными представлениями студентов, выявленными при помощи интервью.

Ключевые слова: успешность обучения, успеваемость, мотивационно-личностные особенности, высшее образование.

Вопросы связи успеваемости учащихся с их психологическими особенностями изучаются в психологии очень давно. И если связь успеваемости с когнитивными особенностями учащихся не подвергается сомнению, то по поводу ее связи с мотивационно-личностными характеристиками четкого заключения сделать пока нельзя.

В данной работе предпринята попытка решить сразу несколько исследовательских вопросов при помощи не только количественных, но и качественных методов. Количественная часть работы заключалась в выявлении связей успеваемости студентов вуза с такими их психологическими характеристиками как самооценка в обучении, самоэффективность в области обучения, мотивация достижения, личностная и ситуативная тревожность, факторы большой пятерки и эмоциональный интеллект. Это характеристики, которые наиболее часто исследуются в работах данной проблематики. Так, ранее в исследованиях было показано, что успеваемость связана с такими шкалами большой пятерки как открытость опыту и добросовестность (см., например, Rogorat, 2009), а так же с тревожностью (например, Seipp, 1991), самоэффективностью (см. Hopcke, Broadbent, 2016), самооценкой (например, Booh, Gerard, 2011), эмоциональным интеллектом (Parker et al., 2005) и т.д. И если обычно авторы концентрируются только на одной характеристике, то мы попытались охватить их все в рамках одного исследования.

В качественной части работы изучению подлежали вопросы о том, что понимают студенты под успешностью обучения и какие факторы рассматривают в качестве важных для того, чтобы обучение было успешным. Такой взгляд на изучаемую тему практически не реализовывался в других работах.

³ Работа выполнена в рамках госзадания ФГБНУ "ПИ РАО" проект АААА-А17-117012710036-1

В исследовании приняли участие студенты 1-2 курсов Института психологии РГГУ (преимущественно очно-заочного отделения) (N=41), 83% женского пола, в возрасте от 17 до 42 лет (M=21, SD=4,6). Студенты принимали участие в исследовании за вознаграждение в виде баллов, идущих в зачет общей оценки по одной из дисциплин. В качественной части исследования (интервью) приняли участие только те испытуемые, которые дополнительно выразили согласие продолжить свое участие в работе.

Испытуемые заполняли следующие методики: опросник мотивации достижения А. Мехрабиана в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова; опросник «Большая пятерка» (Costa, McCare, 1989) в адаптации М.В. Бодунова и С.Д. Бирюкова, Шкала реактивной и личностной тревожности (Ханин, 1976), опросник ЭМИн на эмоциональный интеллект (Люсин, 2009). Для каждого опросника подсчитывались показатели по всем предусмотренным шкалам.

Также испытуемых просили дать самооценку своей успешности в обучении по шкале от 1 до 10 по сравнению со своими одноклассниками, а также со всеми студентами вообще, как их можно себе представить. Самоэффективность в успешности обучения оценивалась по 100-балльной шкале по аналогии со шкалами А. Бандуры (Bandura, 2006).

Кроме того, студенты отвечали на вопросы о своей успеваемости (перечисляли пройденные в прошлом семестре дисциплины и полученные оценки, а также указывали наличие «автоматов» или пересдач), предметах, которые казались им сложными и интересными и т.п.

Также студенты выполняли тест «Продвинутые прогрессивные матрицы Равена», однако результаты этого теста в дальнейшей обработке не использовались, т.к. многие испытуемые позже сказали, что выполняли этот тест недобросовестно, что также следует из довольно низких баллов, полученных на выборке в целом.

На этапе количественного анализа успешность обучения была операционализирована как успеваемость – средний балл за все указанные дисциплины, по которым в семестре, предшествовавшем участию в исследовании, была выставлена дифференцированная оценка, т. е. оценки варьировали в пределах от 3 («удовлетворительно») до 5 («отлично»). Если на момент участия в исследовании (середина следующего семестра) дисциплина не была сдана, полученный за нее балл приравнивался к 2 («неудовлетворительно»).

Были подсчитаны коэффициенты корреляции Спирмена каждого из измеренных показателей мотивационно-личностных особенностей с успеваемостью за прошлый семестр. Единственная значимая связь была получена с самооценкой успешности обучения ($r=0.48$, $p<0.01$ для самооценки по сравнению с одноклассниками и $r=0.40$, $p<0.05$ для самооценки по сравнению со всеми студентами вообще). Также на уровне статистической тенденции обнаружена связь с показателями мотивации достижения ($r=0.28$, $p=0.08$).

Результаты, полученные на этапе количественного анализа, очень сильно расходятся с данными, полученными в других работах, где связи с измеренными характеристиками были обнаружены. Однако если обратиться к качественному этапу исследования, выясняется, что сами обследуемые иначе понимают и что такое успешность обучения, и то, какие факторы на нее влияют.

Была проведена пилотная серия глубинных интервью, в которых мы обсудили со студентами их личный опыт обучения, представления о собственной успешности и о тех факторах, которые, по их мнению, ее определяют. Мы предпочли свободную – а не полуструктурированную – форму. Это позволило выдвинуть и проверить ряд

предположений о продуктивных темах и вопросах как внутри отдельных интервью, так и на протяжении всего этапа сбора данных.

Интервью с девятью респондентами-первокурсниками вечернего отделения (3 мужчин и 6 женщин в возрасте 18-42 лет; продолжительность беседы от 45 минут до 1,5 часов) проводились после окончания учебного года и включали обратную связь по результатам диагностических методик. Поскольку наши респонденты учатся на вечернем отделении, у них значительный возрастной разброс. Среди них есть как поступившие сразу после окончания школы, так и те, кто сменил профиль обучения и выбрал новую специальность; те, кто получал среднее профессиональное образование. Некоторые студенты совмещают учебу с работой, другие только учатся. Это – большее, чем среди студентов дневного отделения – разнообразие опыта и жизненных ситуаций, на наш взгляд, помогло полнее охватить варианты проблематизации студентами ситуации обучения и критериев его успешности.

Анализ расшифровок интервью позволил выделить повторяющиеся темы и обобщить некоторые аспекты представлений о процессе обучения, понимания успешности и о факторах, способствующих и препятствующих ей.

Любопытно, что эти качественные данные согласуются с нашими количественными результатами: все студенты, с которыми мы беседовали, не придают значимости диспозициональным индивидуальным различиям в диапазоне условной нормы. В плане когнитивных способностей и особенностей они отмечают лишь экстремальные проявления (выдающиеся умственные способности, особая скорость и легкость переработки информации могут обеспечивать успешность обучения; выраженный дефицит может затруднять обучение и приводить к неуспешности), личностные черты и устойчивые характеристики мотивационной сферы ими практически не упоминаются. Это можно объяснить, обратившись к их пониманию того, что такое успешность обучения. Все наши респонденты подчеркивали, что она не тождественна успеваемости. Они признают, что оценки и вовремя закрытые сессии отражают что-то, относящееся к успешности, но отказываются приравнивать одно к другому, причем на этом настаивают и круглые отличники.

Сквозной темой, звучащей во всех интервью, стал интерес. Чаще всего речь идет об интересе к выбранной специальности, к профессии, иногда также имеются в виду интерес к отдельным курсам и предметам и даже познавательный интерес вообще. Часто в связи с темой интереса звучит проблема верного выбора: задача абитуриента – выбрать специальность так, чтобы она была интересна и могла быть интересна достаточно долго и сильно.

Довольно много внимания наши респонденты уделяют различным внешним факторам и обстоятельствам – внешним как по отношению к ним лично, так и к процессу обучения. Например, жизненные обстоятельства (наличие работы, финансовая ситуация) не только описываются как влияющие на успешность обучения, но и прямо включаются в ее оценку и объяснение. Эти рассуждения не всегда служат самозащитой или оправданиями: те, кто не работает, отмечают, что у них больше времени на учебу и потому им проще с ней справиться. Несколько человек приписывают существенную роль учебному коллективу и отношениям в нем: это может стимулировать посещение занятий и поддерживать интерес к учебе или же, напротив, расхолаживать, удручать, сковывать. Еще один, хотя и менее частый «человеческий фактор» – способность преподавателей заинтересовать предметом, их включенность и увлеченность, открытость и готовность делиться знаниями.

Таким образом, субъективно значимыми для студентов являются не традиционно рассматриваемые исследователями личностные диспозиции и различия в мотивационной сфере, которые могли бы стать залогом успешности обучения как

«обучения вообще». Их проблематизация профессионального обучения предполагает иную картину: это задача выбора действительно интересной специальности, вписанная в микросоциальный контекст.

Bandura A. Guide for constructing self-efficacy scales. // Self-efficacy beliefs of adolescents, Vol. 5 / F. Pajares, T. Urdan (Eds.). Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. P. 307-337.

Booh M.Z., Gerard J.M. Self-esteem and academic achievement: a comparative study of adolescent students in England and the United States // Compare: A journal of comparative and international education, 2011. V. 41(5). P. 629-648.

Costa P.T., McCrae R.R. The NEO-PI/NEO-FFI manual supplement. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1989.

Honicke T., Broadbent J. The Relation of Academic Self-Efficacy to University Student Academic Performance: A Systematic Review // Educational Research Review, 2016. V. 17. P. 63-84.

Parker J.D.A., Duffy J.M., Wood L.M., Bond B.J., Hogan M.J. Academic Achievement and Emotional Intelligence: Predicting the Successful Transition from High School to University // Journal of The First-Year Experience, 2005. V. 17. No. 1. P. 67-78.

Poropat A.E. A Meta-analysis of the Five-factor Model of Personality and Academic Performance // Psychology Bulletin, 2009, V. 135. P. 322-338.

Seipp B. Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings // Anxiety Research, 1991. V. 4:1. P. 27-41.

Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 264–278.

Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л.: ЛНИИ ФК, 1976.

Сапогова Е.Е.

ФГБОУ ВО «МППГУ», профессор кафедры психологии развития

esapogova@yandex.ru

Культурные прецеденты в развитии человека

Аннотация. Представлен анализ психологического содержания понятия культурного прецедента как одного из аспектов взаимодействия развивающегося человека и социокультурной среды. Описаны основные функции («разметка» новой для развивающегося человека реальности, ориентировка в ментальной и реальной действительности) и характеристики (первичность, простота, естественная понятность, коллективная природа, погруженность в актуальную повседневность, содержательная неполнота) прецедентных текстов. Показана роль прецедентных текстов («канонических», приналежащих разным субкультурам и хронотопам, персональных) в развитии и саморазвитии личности.

Ключевые слова: культура, личность, социализация, инкультурация, культурный социогенез, культурный прецедент, прецедентный текст, развитие.

Для развивающейся личности среда является не просто *фактором*, но и *источником* идеальных форм, образцов, задающих направление его развитию. Социально-культурная среда, в которую «врождается» (термин М.М. Бахтина) человек, обуславливает становление типа самосознания, характерного для определенных хронотопов исторического развития.

Существенным аспектом инкультурации является приобщение ребёнка сначала к знакам и знаковым системам как средствам построения способов культурного поведения, как средствам овладения человеком самим собой в процессе развития, затем — к пониманию и интериоризации смыслов разнообразных культурных текстов, расшифровываемых с помощью освоенных знаковых систем, а ещё позже — к самостоятельному построению текстов-носителей смыслов, в том числе и индивидуальных, которые могут быть размещены в пластах микрокультуры, субкультуры, большой культуры. Культурное опосредствование «создаёт такой тип развития, при котором деятельность предыдущих поколений накапливается в настоящем как специфически человеческая составляющая окружающей среды» (Уайт, 1997, с. 14). Нередко смысловые основания для действия в постоянно меняющихся жизненных обстоятельствах обнаруживаются в *усвоенном в детстве* социальном и культурном опыте — тех его паттернах и моделях, которым человек привык следовать без особой рефлексии и критики, исходя из их предполагаемой правильности и оправданности.

Консультативные наблюдения привели нас к необходимости постановки вопроса о наличии в индивидуальной семиосфере интериоризованных *базовых прецедентных единиц*, оказывающих иррадирующее влияние на последующую организацию жизни человека. Они составляют *код культуры*, который должен быть понятен в определенных хронотопах, сообществах, возрастных субкультурах и пр.

Феномен прецедентности многолик и обнаруживает себя как в исследованиях по проблеме интертекстуальности, так и в анализе типичных (сквозных) литературных сюжетов, жизненных сценариев и стратегий. В прецедентных текстах для человека фиксирован опыт, обобщённо подходящий к *целому ряду ситуаций, которые в принципе могут встретиться ему на жизненном пути*. Способы существования, отношения и действия человека в них в силу их многократной повторяемости зафиксировались в форме *прецедентных схем и образов*, нашли отражение в литературе, фольклоре и повседневных дискурсах. Сам же человек ассоциативно переносит усвоенные прецеденты на ранее не встречающиеся в опыте жизненные ситуации. Таким образом, подлежащие усвоению прецедентные тексты формируют своеобразную *семантическую зону ближайшего развития* для взрослеющего субъекта, реализуемую в социальном взаимодействии. Образы и метафоры, содержащиеся в них, становятся *первичными ориентирами* при выборе определённого поведения, стратегии, модуса существования, концептов самоосмысления.

Прецедентность хорошо исследована в лингвокультурологии, но сравнительно мало рассматривается в психологии в качестве значимого фактора культурного социогенеза. Когда Л. С. Выготский говорит о том, что ребёнок постепенно осваивает возможность применять по отношению к себе те приёмы, которые применяют по отношению к нему взрослые (Выготский, 1983, с. 131—132), то естественно продолжить его мысль, что и в самоорганизации и осуществлении собственной *жизни* человек также может идти от усвоенных из культуры приёмов и образцов, текстов и символов. В этом плане, на наш взгляд, близким к прецедентам является понятие *мимесиса* как своеобразного *подражания знаемой (понимаемой) реальности*.

Прецедентные тексты выступают в качестве своеобразных *единиц «культурной памяти»*, хранения значимой информации о тех значимых аспектах бытия, которые

постоянно возобновляются в данной социокультурной группе и способны приобретать не только надличностный, но и надкультурный характер. Будучи фиксированными в сознании, они затем выступают как образно-когнитивно-эмоциональные единицы «измерения» реальности, ориентировки в реальном и ментальном пространствах.

Прецедент обычно появляется как *«до-жизненно-опытный» образец* и в дальнейшем определяет собой восприятие тех фрагментов реальности, для которых у человека ещё нет *собственного* жизненного опыта и, соответственно, возможностей критического анализа, выбора способа поступания. Поначалу прецедент воспринимается как единственно возможный, а потому и безусловно правильный способ поведения (выбора, отношения) в определённых ситуациях, и в этом смысле *усвоение прецедентного текста сходно с ранним формированием социальной установки*, а ещё шире — *«настройки» сознания на действие в реальности определённым образом*, на выбор характерного модуса действия.

Многочисленное цитирование и повторение, а также подтверждаемая целесообразность использования подобных паттернов, способствуют внутреннему усилению и уплотнению ценностного содержания прецедентного текста, что, в свою очередь, приводит к тому, что ряд таких текстов, отобранных активными агентами социализации (семьей, школой и т.д.) и прошедших проверку временем, начинают образовывать базисный *семиотический ресурс социализации* и составлять канон, подлежащий *обязательной трансляции* новым поколениям. Смысл трансляции этого «золотого запаса» состоит в том, что они «готовят человека к жизни» своим насыщенным содержанием, воспринимаемым безусловно — «как таковое», без критики, без специальной когнитивной обработки и проверки на истинность. В этом смысле *прецедентный текст роднится с мифологемами и символами*, чьё содержание адресовано напрямую бессознательному. Но человек и сам может превратить в символ любой индивидуально значимый фрагмент реальности и, соответственно, он сам может быть создателем и носителем *собственных прецедентных единиц*.

Вместе с прецедентными текстами люди усваивают и большое количество *фиктивных идей* (Адлер, 2015) и основанных на них поведенческих моделей, которые, может быть, и оправдывали себя на предшествующих исторических этапах, но утратили часть смыслов, перестав быть значимыми для современных поколений. По отношению к каждому текущему моменту времени любой прецедентный текст слегка «запаздывает», держа в себе установки, ценности и цели предыдущего временного отрезка, ведь чтобы попасть в семиотический ресурс, его содержание должно «отстояться» во времени и пройти проверку «на истинность». Сменяемость социальных значений, ценностей и целей осуществляется медленно, и семиотический ресурс культуры надолго остаётся почти стационарной величиной, незначительно обновляясь за счёт новых источников. В этом своём качестве он фиксируется образовательными программами для разных возрастов. Опора на прецеденты делает мир для человека «знакомым», «размеченным» в событийном и смысловом планах.

Прецедентные тексты, как правило, обладают рядом характеристик: 1) своеобразная *«первичность»* для развивающегося сознания: прецеденты появляются в опыте ребёнка как значимая новизна, выполняющая функции понимания других текстов и самой реальности ребёнка; 2) кажущаяся *простота, естественная понятность* прецедентного текста, как бы не требующая специальных когнитивных усилий для извлечения смысла (она впервые и возникает для человека в форме сказки, басни, истории); 3) *коллективная природа* прецедентных текстов — они выступают для ребёнка не как единичный частный опыт, а как обобщённый коллективный факт, проверенный и подтверждённый многими жизнями, признанный истинным для них и не требующий дополнительной аргументации и объяснения; 4) *погружённость*

прецедента в повседневную реальность — он как бы «прорастает» из естественного и привычного бытия и за счёт этого кажется обоснованным, понятным, правильным, единственно возможным; 5) *содержательная неполнота* любого прецедентного текста, позволяющая переносить его на ситуации, кажущиеся сходными с описанной: в этих аспектах прецедентные тексты не только помогают становлению групповой идентичности, но и способствуют развитию аутоидентичности.

По большей части прецедентные единицы, подлежащие социокультурной трансляции, фиксированы в канонических наборах книжных текстов для определённых возрастов. Г. И. Богин описывает уровни овладения (понимания) прецедентным текстом: 1) семантизирующее понимание, то есть «декодирование» единиц текста, выступающих в знаковой функции; 2) когнитивное понимание, возникающее при преодолении трудностей в освоении тех предикаций, которые лежат в основе составляющих текст пропозициональных структур; 3) распределительное понимание, имеющее место при действии с идеальными реальностями (частными смыслами как реальностями сознания, чувствования и воли), презентуемыми при этом помимо средств прямой номинации, но опредмеченными именно в средствах текста (2001, с. 12).

Трансляция и управление присвоением смыслов и ценностей своей культуры — специальная задача системы образования в любом обществе. Имеющийся в комплекс текстов, созданных культурой, является неисчерпаемым, *избыточным семиотическим ресурсом для идентификации, самоосмысления и самопрезентации в дискурсах*. Он включает: 1) «классические» литературные тексты, получившие в течение длительного времени максимально широкое распространение в этнокультуре, к которой принадлежит субъект — в основном они усваиваются в процессах первичной социализации под влиянием микро- и макросоциальной среды и составляют основу «бродячих» (архетипических) сюжетов, трансформирующихся под влиянием времени; 2) тексты, составившие такой же широкий «репертуар» для определённого этапа культурно-исторического развития социума, возрастных когорт, субкультур и определённых экономических и идеологических условий (часто они — продукт вторичной социализации, результат пропаганды и идеологии); 3) тексты, персонально отобранные человеком для самого себя в процессе жизни на том основании, что они объективируют его собственные смыслы, опыт и переживания (их можно считать продуктами персонального культурного социогенеза).

И если изначально человек таит в себе много потенциальных личностей, воспитание и образование выстраивает в нём конкретную — «эту» — личность. Усваивая соответствующие значения, образы, модели поведения, человек одновременно *конструирует самого себя* как часть современного ему мира, отбирая из необъятного ресурса именно то, что, с его точки зрения, *имеет к нему непосредственное отношение*. Так постепенно создаётся *собственный внутренний «канон»* (концептов, сюжетов, персонажей, копинг-стратегий и т.д.), на основании которого осуществляется самоосмысление, самопостроение субъекта.

Литература

Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Академический проект; Гаудеамус, 2015. 240 с.

Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. 731 с.

Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6-ти тт. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5—313.

Уайт Ш. Г. Предисловие // М. Коул Культурно-историческая психология: наука будущего. М. Когито-Центр, 1997. С. 11-15.

Георгий Евгеньевич Михайловский
CALIBRE (USA), главный системный аналитик

gmikhail@yahoo.com

Посвящается светлой памяти Александра Петровича Левича

Смыслы, их иерархия и эволюция

Рассматривается понятие смысла в его соотношении с биологическими системами, а также уровни смысловой иерархии, возникшие в процессе эволюции. Ключевые слова: *смыслы, иерархия смыслов, эволюция смыслов.*

Л.С. Выготский наряду с понятиями знака и значения, много внимания уделял и понятию смысла, считая его более общим и универсальным понятием. «Значение является только камнем в здании смысла», - писал он в своей основной монографии «Мышление и речь» (1999). Вместе с тем Л.С. Выготский рассматривал смыслы в основном в контексте человеческой речи, обходя вниманием смыслы, лежащие вне поля человека и его деятельности. В то же время, А. Н. Леонтьев (1975) считал, что «понятие смысла десемантизировано, вынесено за пределы контекста речевого мышления и вообще сознания в плоскость дорефлективных практических отношений субъекта с миром, в плоскость его реальной жизнедеятельности». Более того, А.А. Шаров (1992) указывал, что вряд ли материя когда-либо была полностью лишена информации и смысла.

Такое широкое понимание смысла выглядит вполне оправданным коль скоро мы признаем осмысленным (или хотя бы бессмысленным) поведение бобра, возводящего свою плотину, или муравья, несущего еловую иголку для своего муравейника, и даже пресноводной инфузории, переплывающей из соленой капли в пресную, и подсолнечника, поворачивающего свое соцветие вслед за солнцем. Именно в этом широком, по меньшей мере панбиологическом, толковании понятие смысла будет использовано в настоящем докладе.

Вполне очевидно, что чем проще, примитивнее живые организмы, тем проще и элементарнее смыслы их поведения. И коль скоро биологические системы образуют иерархии вплоть до появления человека и ноосферы, было бы интересно и полезно посмотреть под этим углом и на смыслы, чтобы понять, можно ли говорить об их эволюции и обладают ли они своими уровнями иерархии. Но чтобы сделать такой взгляд на смыслы более продуктивным, позвольте вначале напомнить основные черты иерархии и эволюции в биологии.

Биологические системы образуют даже не одну, а две основные иерархии. Одна из них отражает скачки сложности живых организмов и включает 4 уровня: *прокариоты – эвкариоты – многоклеточные – агроценозы* (как системы, состоящие из различных высокоорганизованных многоклеточных и обеспечивающие человеческую семью пищей и защитой от врагов в степени и близко недостижимой для любого другого биологического вида). Каждый последующий уровень здесь есть совокупность организмов предыдущего, но не простая их агломерация, подобно колонии прото- или эвкариотов, а сложная конгломерация, характеризующаяся разделением функций между элементами, синергией их взаимодействия и в конечном счете – целостностью организации. Другая – это иерархия надорганизменных систем: *организмы – экосистемы – биосфера*. Здесь каждый последующий уровень также состоит из совокупности предыдущего, но не столько в функциональном, сколько в пространственном аспекте. Однако и здесь каждый последующий уровень есть

конгломерация элементов предыдущего в определенном выше смысле. Обе эти иерархии вполне независимы и их пересечение образует своего рода сетевую структуру. Причем следующим уровнем в *обеих* этих иерархиях может стать одна и та же система, предсказанная ещё П. Тейяр де Шарденом (1987) и В. И. Вернадским (1988). Я имею в виду конечно же *ноосферу*, которая с лавинообразным развитием интернета, социальных сетей и крауд-мышления (wisdom of crowds) рождается буквально на наших глазах.

Что же касается биологической эволюции, то она обычно подразделяется на *микроэволюцию*, включающую точечные мутации и закрепление полезных из них в популяции и имеющую минимальный временной масштаб, позволяющий изучать ее у некоторых видов экспериментально, и *макроэволюцию*, определенную гораздо менее определенно и включающую формирование таксонов высшего ранга. Эта неопределенность заставила нас с моим безвременно ушедшим другом и коллегой А. П. Левичем точнее очертить рамки макроэволюции, что добавило два дополнительных уровня, доведя их общее число до четырех: *микроэволюция*, *собственно эволюция*, *макроэволюция* и *мегаэволюция* (Mikhailovsky, Levich, 2015). *Микроэволюцию*, движимую внутривидовым отбором, мы определили как было описано выше. *Собственно эволюция* как возникновение видов и несколько более крупных таксонов, движимая конкурентным межвидовым отбором, понималась в классическом дарвиновском смысле. *Макроэволюцию* как существенные перестройки биосферы в целом мы соотнесли с кювьеровской эволюцией, поскольку его определяющим фактором являются катастрофы, обусловленные импактами свободной энергии планетарного масштаба. И наконец *мегаэволюцию* или иерархогенез мы определили как возникновение новых уровней функциональной иерархии. Соответственно, за всю черырехмиллиардную историю жизни на Земле таких мегаэволюционных событий было всего четыре: возникновение прокариот, эукариот, многоклеточных и агроценозов.

С эволюцией же, соответствующей второй биологической иерархии (*организмы – экосистемы – биосфера*), дело обстоит гораздо более туманно. Вполне очевидно, что жизнь не могла существовать иначе как в виде экосистем, обеспечивающих замкнутость биогеохимических циклов. Соответственно, время эволюции между организмом и экосистемой было практически нулевым. Когда возникла биосфера как единое целое, неясно. Можно лишь уверенно утверждать, что к периоду Великой Оксигенации (2.4-2.3 млрд. лет назад), когда синезеленые водоросли изменили состав атмосферы Земли, сделав ее кислородной, биосфера уже играла планетарную роль. Существует, впрочем, точка зрения, основанная на идее М. М. Камшилова (1974), развитой и конкретизированной Э. Смитом и Г. Морвицем (2016), что эволюция, соответствующая этой иерархии, шла в обратном направлении, т.е. началась с возникновения биосферы как системы глобальных биогеохимических циклов, разделилась затем на множество экосистем, специфичных для разных сред обитания, и в конечном счете - на организмы.

Более подробно всё это изложено в нашей с А.П. Левичем статье, опубликованной в журнале *Entropy* (Mikhailovsky, Levich, 2015). А мы вернемся к смыслам как основной теме настоящего доклада. Начнем с их иерархии, в основе которой должно лежать понятие некоторого элементарного, т.е. не разложимого далее смысла, сходного с идеей атомарного смысла у Б. Рассела (1999) и Л. Витгенштейна (1958), но понимаемого более общо. Примером таких элементарных смыслов могут служить понятия *жарко*, *темно*, *голодаю*, *задыхаюсь*, *это можно съесть*, *этот может съесть*, *самка/самец* и т.п. Каждое из них имеет вполне определенный и не

разложимый далее смысл и каждое из них присуще не только человеку, но и живым организмам вплоть до самых примитивных эвкариот.

Такие элементарные смыслы могут (у высокоорганизованных биосистем) объединяться в суждения от самых простых: *становится холоднее, надо дышать чаще, враг приближается – опасность!* и до более сложных: *пищи не хватает – надо ее искать, самка/самец близко – двигаюсь в этом направлении, враг близко – что делать: бежать, прятаться или вступить в борьбу?*. У человека такие суждения, как все мы знаем, могут быть наиболее сложными, включая такие логические структуры как энтимемы, эпихейремы и полные силлогизмы. Впрочем, простейшие силлогизмы можно встретить и в поведении высших животных. Заяц, например, знает на уровне безусловных рефлексов, что от крупных хищников надо бежать (большая посылка). Когда он видит волка или лису, он понимает, что это крупный хищник (меньшая посылка), и решает бежать (заключение).

Следующим и пока высшим уровнем такой иерархии может служить *парадигма* в смысле Т. Куна (1977). Парадигма объединяет различные суждения, формируя цельное в той или иной мере миропонимание. В качестве примеров подобных парадигм можно упомянуть теорию эволюции, квантовую механику или идею Большого Взрыва. Разумеется, этот высший уровень иерархии встречается исключительно у человека, причем на самых поздних стадиях его развития.

Однако подобная иерархия смыслов, также как и в случае биологической иерархии, не является единственной. Элементарные смыслы могут быть объединены не только в суждения, но и в абстрактные понятия. Например, совокупность конкретных борщей в тарелках может быть объединена в понятие *борщ*. Принято считать, что на подобное объединение способен только человек. Однако такое абстрактное понятие как *пища*, объединяющее объекты, которые можно съесть, имеет огромный смысл для достаточно высокоорганизованного животного, поскольку порождает сходный образ действий независимо от того какой конкретный индивид съедается. Разумеется, абстрактные понятия могут быть объединены в понятия большей мощности. В частности *борщи, щи, бульоны и харчо* могут быть объединены в понятие *суп* и т.д. Но такого рода объединения, подобно колониям живых, не образуют нового уровня иерархии, поскольку функционально они однотипны. В качестве следующего уровня подобной иерархии можно рассматривать некоторую общую *картину мира* как взаимосвязанную совокупность абстрактных понятий.

Переходя теперь к эволюции смыслов, трудно сказать что-либо определенное относительно эволюции, образовавшей эту вторую иерархию. Не исключено даже, что в соответствии с идеей М.М.Камшилова, эта эволюция может идти в обратном направлении: от смутно ощущаемой картины мира, имеющейся у любого живого существа к отдельным абстрактным понятиям – *пища, размножение, борьба за жизнь* - и до их денотации в виде понятий конкретных.

Иное дело эволюция, породившая иерархию *смысл–суждение–парадигма*. Но прежде, чем перейти к ней непосредственно, давайте вспомним широко известный мысленный эксперимент, при котором обезьяна случайным образом колотит по клавишам пишущей машинки. Было посчитано, что для того, чтобы таким образом был напечатан Гамлет, необходимо время большее, чем время существования Вселенной. Изменим, однако, условия эксперимента таким образом, что хотя обезьяна по-прежнему бьет по клавишам случайным образом, у нее за спиной стоит человек, знающий Гамлета наизусть, и тем или иным образом пропускает только те удары, которые соответствуют тексту Гамлета. Печатавая таким образом, с Гамлетом можно управиться за пару недель. Заменяем теперь обезьяну программой искусственного интеллекта (ИИ), подобной Порфирию Петровичу из последнего романа В.О.

Пелевина (2017). Наша программа пропускает букву (включая пропуск) только если она ведет к существующему слову, слово - только если оно ведет к семантически правильной фразе и фразе - только если она ведет к осмысленному тексту. При таких условиях, за вполне реальное время такая ИИ программа сможет создавать оригинальные и вполне осмысленные тексты, которые к тому же не будут повторяться.

Нечто подобное происходит и при эволюции смыслов на уровне иерархогенеза или *мегаэволюции*. Внутри нее мы находим все три более низких уровня: *микроэволюцию* (биосистемы и человек) как эволюцию смыслов, начиная от самых элементарных и до все более и более сложных, возникавших в результате их конкуренции; *собственно эволюцию* (биосистемы и человек) как эволюцию конкурирующих суждений, отбираемых по принципу их соответствия реальности; и *мегаэволюцию* (только человек) при которой совокупность отобранных суждений (парадигма) все более и более усложняется пока не наступает «катастрофа» в виде появления новых смыслов, принципиально не вписывающихся в парадигму, либо в виде выявления принципиального противоречия между суждениями внутри парадигмы. Что же касается предстоящих мегаэволюционных событий, то можно себе представить, что когда в будущем различные мировоззрения, религии, и философские системы вместо борьбы друг с другом встанут на путь кооперации и каждое из мировоззрений будет дополнять друг друга, рассматривая реальность под разным углом зрения, возникнет нечто, для чего пока нет подходящего слова. Возможно это можно будет назвать *надзнанием* или *суперлогией*.

Возникает подозрение, что подобное надзнание может возникнуть не в отдельном сознании, а только в ноосфере в целом, когда и если она возникнет в результате следующего мегаэволюционного события в материальном мире. Если это действительно так, то этот следующий этап будет общим и для смысловой, и для обеих биологических эволюций, как это и предсказывал Тейяр де Шарден для точки Ω . Интересно также отметить, что если в материальном мире информационным киллером является свободная энергия, импакты которой разрушают сложившиеся структуры (Mikhailovsky, Levich, 2015), то в мире смыслов эту роль играет, как это ни кажется странным, - знание. Именно научное знание, формулируя концепции и законы, отбрасывает всю несущественную в выбранном аспекте информацию, до предела упрощая ситуацию. И чем система проще, как например донельзя вырожденная модель Солнечной системы как системы материальных точек, тем научный подход эффективнее. А чем система сложнее, чем существеннее для нее любая имманентная информация, тем знание формулируется труднее и тем научный подход менее эффективен. И "изреченная мысль", если не "ложь", то во всяком случае лишь бледное подобие истины.

Эта концепция, в полном соответствии с нею же самой, является только грубым приближением, отбрасывающим львиную долю информации об окружающем мире. Автор вполне отдает себе отчет, что действительность неизмеримо ярче, богаче и неожиданнее всех его идей, изложенных выше.

Большое спасибо проф. С.А.Титову и проф. А.А.Шарову за прочтение этой рукописи и конструктивную критику.

1. *Вернадский В.И.* Философские мысли натуралиста. М.: Наука; 1988.
2. *Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат. М.: ИЛ; 1958.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М: Лабиринт; 1999.
4. *Камшилов М.М.* Эволюция биосферы. М.: Наука; 1974.
5. *Кун Т.* Структура научных революций. М.: Прогресс; 1977.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат; 1975.

7. Пелевин В.О. iPhuck 10. М.: Изд. Э; 2017.
8. Рассел Б. Философия логического атомизма. Томск: Водолей; 1999.
9. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука; 1987.
10. Mikhailovsky G.E., Levich A.P. Entropy, information and complexity or which aims the arrow of time? // Entropy, 2015, v. 17, pp. 4863-4890.
11. Sharov A.A. Biosemiotics: A functional-evolutionary approach to the analysis of the sense of information. In: Biosemiotics. The Semiotic Web 1991. NY: Monton de Gruyter; 1992, pp. 345-373.
12. Smith E., Morowitz H.J. The Origin and Nature of Life on Earth: The Emergence of the Fourth Geosphere. NY: Cambridge Univ. Press; 2016.

*Глоба Наталья Владимировна,
РГГУ, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии*

globusnet@mail.ru

Особенности восприятия визуальных знаков младшими школьниками с задержкой психического развития (на примере изображений эмоций).

Аннотация: Исследование посвящено изучению восприятия и понимания эмоций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Полученные данные свидетельствуют о том, что младшие школьники с ЗПР распознают различные эмоциональные состояния менее успешно, чем нормально развивающиеся сверстники
Ключевые слова: восприятие и понимание эмоций, задержка психического развития, младший школьный возраст.

Как пишет один из основоположников семиотики Чарльз Пирс, мир вокруг нас целиком состоит из знаков. С точки зрения семиотики, знаком может являться все, что символизирует или означает нечто другое. В широком контексте все увиденное можно рассматривать как знак, символизирующий что-нибудь (Бергер, 2005). Человек, развиваясь, приобретает способность прочесть знаки. По тому, как успешно человек справляется с расшифровкой знаков, судят в том числе и о его социализированности (Выготский, 2005). Для целей нашего исследования мы возьмем визуальные знаки – изображения эмоций.

Исследование посвящено изучению восприятия и понимания эмоций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Исследования по данному вопросу, имеющиеся в известной нам литературе, немногочисленны, а их данные, во многом, противоречивы (Семенченко, 2003; Стернина, 1989; Шевченко, 1999).

С целью изучения восприятия и понимания эмоций использовалась модифицированная методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой (1994), включающая в себя четыре части: «Пиктограммы», «Сюжетные изображения», «Фотографии детей», «Фотографии взрослых». Фотографии взрослых были заимствованы из методики Faces (S.Baron-Cohen, S.Wheelwright, T. Jolliffe). При выполнении методики проводилась как предварительная беседа, так и беседа после работы с ребенком с целью выяснения объема его эмоционального словаря. Выполнение заданий оценивалось по тому, называл ли ребенок эмоцию правильно самостоятельно, а если нет, какие виды помощи ему требовались. В случае

неуспешного опознания эмоционального состояния, ребенку предлагалось два вида помощи. Первый вид помощи состоял в предъявлении ребенку карточки со словесным обозначением двух эмоций, близких по модальности (например, «радость» - «удивление»). Ребенок должен был указать, какое из слов подходит к предъявляемому изображению. В том случае если ребенок выбирал неверное словесное обозначение, то предъявлялся второй вид помощи. Он состоял в предъявлении ребенку карточки со словесным обозначением двух эмоций, далеких по модальности (например, «радость» - «печаль»). Если и со вторым видом помощи ребенок с идентификацией эмоции не справлялся, то эмоция считалась не названной.

Участвовали две выборки испытуемых в возрасте от 8 до 10 лет:

1. Младшие школьники с задержкой психического развития - учащиеся классов коррекционно-развивающего обучения (КРО) общеобразовательной школы. При отборе испытуемых этой выборки мы ориентировались, прежде всего, на то, что по рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) они находились в классах данного вида;
2. Нормально развивающиеся младшие школьники – учащиеся «массовых» классов общеобразовательной школы. В эту группу вошли учащиеся массовой школы, не имеющие трудностей в обучении и поведении, тяжелых хронических соматических и психических заболеваний.

Основные результаты исследования:

1. Младшие школьники с ЗПР распознают эмоциональное состояние другого человека хуже, чем младшие школьники с нормативным развитием (эмоция отвращения, а также сложные эмоции вызывают у них наибольшие затруднения). Это проявляется в успешности выполнения всех видов заданий с различным стимульным материалом: пиктограммами, сюжетными изображениями, фотографиями детей и взрослых. Было также обнаружено, что младшие школьники с ЗПР хуже, чем их нормально развивающиеся сверстники, понимают базовые эмоциональные состояния, в том числе состояния радости и печали.

2. Результаты выполнения заданий на опознавание различных эмоциональных состояний у младших школьников с ЗПР значительно улучшаются при предъявлении им различных видов помощи. В то же время стоит отметить, что в группе младших школьников с ЗПР наблюдались отдельные случаи, когда то или иное эмоциональное состояние не было названо, несмотря на оказание помощи.

3. Общим для младших школьников с нормальным и задержанным психическим развитием является: наибольшая успешность в распознавании эмоции радости и наименьшая - в распознавании эмоции отвращения; большая успешность опознания эмоций персонажей сюжетных изображений по сравнению с эмоциями людей, изображенных на фотографиях и пиктограммах. Последнее, на наш взгляд, связано с тем, что опора на контекст ситуации, на динамику, присутствующую в изображении, значительно помогает младшим школьникам не только по мимическим признакам, но и на основании собственного опыта опознать эмоцию.

4. Объем эмоционального словаря у младших школьников с ЗПР значительно ниже объема эмоционального словаря в группе их нормально развивающихся сверстников. Причем было установлено, что значимого различия между объемом эмоционального словаря до и после проведения работы в группе младших школьников с ЗПР не наблюдается. Можно предположить, что здесь играют роль утомляемость и истощаемость, свойственные большому числу детей с ЗПР.

Итак, младшие школьники с ЗПР распознают различные эмоциональные состояния менее успешно, чем их нормально развивающиеся сверстники. Существенную роль для успешного опознания эмоций играет контекст. Предъявление помощи

значительно улучшает результаты опознавания эмоций младшими школьниками с ЗПР, таким образом, восприимчивость к помощи делает возможным ее успешное использование в коррекционной работе.

Литература

1. Бергер А. Видеть – значить верить. Введение в зрительную коммуникацию. 2-е издание /Пер. с англ. М.: Издательский дом «Вильямс», 2005.
2. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка// Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005.
3. Семенченко И.В. Психолого-педагогическая коррекция средствами сказкотерапии восприятия и понимания невербальной информации младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью: Автореф. дис... канд. пед. наук. М., 2003.
4. Стернина Т.З. Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с задержкой психического развития: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1989.
5. Шевченко Н.Б. Особенности восприятия и понимания эмоциональных состояний человека под влиянием интонационных установок и их коррекция у умственно отсталых школьников: Автореф. дис... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1999.

Карабанов Артём Петрович — преподаватель кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии Института психологии им Л.С. Выготского Российского Государственного Гуманитарного Университета

e-mail: pacaraban01@gmail.com

[моб.тел.: +79265427855](tel:+79265427855)

Контрфактуальные факторы принятия решений в условиях неопределенности

Принятие решений в условиях неопределенности напрямую связано с проблемами оценки альтернатив и упрощения процесса выбора. При этом можно выделить ряд факторов, влияющих на результаты выбора. В первую очередь это характеристики самой задачи, ситуативный контекст, имплицитные и эксплицитные средства принятия решения и личностные особенности самого решателя. В нашем докладе мы сосредоточимся на одном из этих факторов, а именно на тех особенностях ситуации, которые задают контекст задачи и при этом влияют выбор.

Одним из первых исследователей, подчеркнувших особенную роль ситуативных характеристик задачи, был К. Hammond (1973). Он обратил внимание на существующую связь между характером ситуации предъявления задачи и активацией имплицитных механизмов упрощения параметров этой задачи. На сегодняшний день эти имплицитные механизмы рассматриваются как инструмент работы с информацией (Shah, Opreheimer 2008), что обуславливает необходимость изучения самого механизма, который бы смог объяснить влияние не связанный непосредственно с задачей факторов на способ решения задачи (Hogarth, Karelaia 2007).

Обсуждаемая нами проблема заключается в том, что особенности предъявления задачи, даже не будучи связанными с ее условием напрямую, влияют на оценку альтернатив и предпочтения, но механизм этого влияния до конца не объяснен. Классическими исследованиями в данной области являются эксперименты Д. Канемана и А. Тверски (2005), в которых был показан ряд такого рода эффектов. Наиболее известный из них — эффект формулировки, заключающийся в том, что акцентирование внимания на позитивных и негативных следствиях выбора альтернатив влияет на предпочтения респондентов. С другой стороны, предпочтения

могут быть обусловлены удаленностью или близостью во времени результатов выбора и, как правило, вознаграждения (Loewenstein et al., 2015), аффективной насыщенностью предлагаемых альтернатив либо наказания/вознаграждения, ожидаемого в результате выбора одной из них и отвержения другой (Rachur et al., 2013). В совокупности перечисленные и оставшиеся за рамками обсуждения феномены принятия решения указывают на исключительно высокую роль эмоциональной сферы человека и, в первую очередь, аффективной оценки компонентов задачи в рамках заданного контекста.

Отдельное место в перечне факторов, оказывающих влияние на процесс принятия решений, занимают контрфактуальные факторы. Их особенностью является прямое противоречие фактическим данным, имеющимся в ситуации выбора. К примеру, N.J. Roese (1997) описывает феномен контрфактуального мышления как процесс генерации альтернативных исходов в отношении ранее совершенного выбора — аффективно окрашенных и репрезентирующих исходы ситуации, которые могли бы наступить при ином стечении обстоятельств или при выборе другой альтернативы. Противоречие фактам в данном случае заключается в том, что генерируемые таким образом альтернативы существуют как бы в «параллельной вселенной». В ряде других исследований было продемонстрировано, что генерация таких контрфактуальных несуществующих ситуаций может происходить непосредственно в процессе осуществления выбора, тем самым влияя на оценку реальных альтернатив и уже посредством нее — на предпочтения (Markman, McMullen, 2003).

В первом случае феномены контрфактуального мышления могут быть приблизительно описаны понятием «сожаления» (если они имеют негативный эмоциональный окрас), во втором — «мечты». Сожаления выполняют адаптивную роль, позволяя человеку, получившему в результате выбора негативное подкрепление, модифицировать свое поведение в будущем, анализируя ситуацию выбора и проигрывая иные стратегии поведения в «параллельных вселенных». Однако роль мечтаний в процессе выбора не выглядит столь однозначной. С одной стороны, аффективно окрашенные «мечты» в отношении следствий одной из альтернатив могут влиять на оценку этой альтернативы (ценность) и на ее ожидаемость (вероятность) (Roese, Olson 1996). С другой стороны, сам факт появления новых альтернатив приводит к усложнению задачи выбора, на что указывает прямая связь количества альтернатив с ожиданиями от выбора (Diehl, Роупог 2010) и обратная связь — с удовлетворенностью выбором, возникающей как следствие замешательства и преодоления связанной с выбором неопределенности (Broniarczyk 2008).

Таким образом, гипотетические исходы могут влиять на предпочтения человека наряду с реальными, представленными в ситуации выбора. Другая сторона проблемы состоит в количественной оценке влияния контрфактуального мышления на выбор и ответа на вопрос, является ли оно неотъемлемым компонентом принятия решений или же для его активации необходимы специфические условия.

Одной из попыток ответить на данный вопрос является гипотеза влияния временной локализации проблемы на процесс принятия решения (Карабанов, 2017а). Данная гипотеза основана на модели принятия решения Левенштайна (Loewenstein et al., 2015), предлагающей два типа эмоций: 1) связанные с итогами выбора (ожидаемые) и обуславливающие рациональный выбор; 2) связанные с конкретной ситуацией принятия решения (моментальные, побочные) и связываемые с иррациональным выбором. В соответствии с этой моделью можно также предположить существование ситуации, в которой будет нивелирована роль побочных эмоций в принятии решений, посредством чего оно будет максимально приближено к рациональному.

Для проверки этой гипотезы было проведено два исследования (Карабанов, 2017а; 2017б), методологической особенностью которых было сравнение оценок вероятности неопределенных событий и частот выборов рисковых или надежных альтернатив в задачах, сформулированных в будущем и прошедшем временах. Обоснованием такого хода является различная оценка реальности наступления событий — при формулировке в будущем времени исход репрезентируется как возможный, при формулировке в прошедшем времени и сослагательном наклонении — как невозможный в принципе по причине того, что событие уже произошло, а его исход определен. В результате мы получили результаты, подтверждающие выдвинутую гипотезу: формулировка задачи в прошедшем времени приводит к более рациональной оценке вероятности событий и предпочтению надежных альтернатив рисковым. Таким образом, данное направление исследований проблемы принятия решения является актуальным и может быть сформулировано в виде тезиса: почему в реальных ситуациях люди поступают иррационально, тогда как в нереальных — рационально. Но, к сожалению, полученные в наших исследованиях результаты могут указать только лишь на факт влияния отдельных морфологических особенностей формулировки задачи на выбор, но не позволяют раскрыть механизм, посредством которого оказывается это влияние. Дальнейшие исследования помогут найти ответ на этот вопрос.

Список литературы

- Канеман Д., Словик П., Тверски А.* Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Изд-во Инст. прикладной психологии «Гуманитарный Центр», 2005.
- Карабанов А.П.* Влияние временной локализации проблемы на активацию имплицитных механизмов снижения неопределенности при принятии решений // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2017. № 3(47). (в печати).
- Карабанов А.П.* Влияние временной локализации события на оценку его вероятности как фактор принятия решений // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2017. (в печати).
- Broniarczyk S. M.* Product assortment. In: Handbook of consumer psychology. New York: Taylor and Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates. 2008. P. 755–779.
- Roese N. J.* Counterfactual Thinking // Psychological Bulletin. 1997. V. 121(1). P. 133–148.
- Roese N. J., Olson J. M.* Counterfactuals, casual attributions, and the hindsight bias: A conceptual integration // Journal of Experimental Social Psychology. 1996. V. 32. P. 197–227.
- Loewenstein G., O'Donoghue T., Sudeep B.* Modeling the interplay Between Affect and Deliberation // Decision. 2015. V. 2(2). P. 55–81.
- Hammond K. R., Brehmer B.* Quasi-rationality and distrust: Implications for international conflict. Human judgement and social interaction / L. Rappoport and D.A. Summers (Ed.). – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- Hogarth R. M., Karelaia N.* Heuristics and Linear Model of Judgement: Matching Rules and Environments // Psychological Review. 2007. V. 144(3). P. 733–758.
- Shah A. K., Oppenheimer D. M.* Heuristics Made Easy: An Effort-Reduction Framework // Psychological Bulletin. 2008. V. 134(2). P. 207–222.
- Markman K. D., McMullen M. N.* A reflection and evaluation model of comparative thinking. Personality and Social Psychology Review. 2003. V. 7. P. 244–267.
- Diehl K., Poynor C.* Great expectations?! Assortment size, expectations and satisfaction // Journal of Marketing Research. 2010. V. 47. P. 312–322.
- Pachur T., Hertwig R., Wolke R.* The Affect Gap in Risky Choice: Affect-rich outcomes attenuate attention to probability information // Decision. 2013. V. 1(1). P. 64–78.

*Людмила Самуиловна Драгунская
РГГУ, Доцент кафедры психологии личности
Института психологии им. Л.С. Выготского*

ldragunskaja@yandex.ru

**Метафора бога в истории культуры
(психоаналитический аспект)**

Работа посвящена метафоре бога в психоаналитическом дискурсе. Представлен диахронический аспект. Это проблема взаимодействия с переживанием всемогущества и доступностью этики в контексте сингулярности. В докладе рассматривается, как менялось и продолжает меняться понимание всемогущества, а также представления о добре и зле с психоаналитических позиций.

«Верую, потому что абсурдно».

Тертуллиан, римский христианский писатель 2-3вв н.э.

Если попытаться проследить исторический аспект изучения метафоры бога в психоанализе, то достаточно полный обзор об изменении этих представлений, можно найти в книге Поля Рикера «Конфликт интерпретации», посвященной феноменологии желаний, в частности, в аспекте религиозного желания.

Если верующий человек выдержит и воспримет, как говорит Рикёр, психоаналитическое учение о религии как об инфантильных переживаниях, то ему останутся три вещи, три веры – либо все вместе, либо в любых сочетаниях, либо одна из них.

Первое. Человек решит, что инфантильные переживания – это также дело Божьей Воли. Он обратится к знаменитому «положению об основании» Годфрида-Вильгельма Лейбница (1646 – 1711). Лейбниц сказал «*Nihil est sine ratione*» (впервые высказано им в середине 1680-х гг. в письмах). То есть: ничего нет без рационального основания, а под рациональным основанием Лейбниц имел в виду в конечном итоге Бога, Божий замысел. Надо сказать, что подобные идеи стали модны в самое последнее время. Появилась теория «разумного проекта», развиваемая некоторыми физиками и особенно астрофизиками, космологами. Якобы мир создан по какому-то плану, а значит – создан кем-то (то есть Богом).

Таким образом, если обратиться к «положению об основании» и к теории «разумного проекта», то получится, что инфантильные переживания, ведущие к появлению представлений о некоей высшей силе – спланированы и осуществлены Богом. В старину говорили — Бог являет себя в чудесах. Сейчас кто-то может сказать — Бог являет себя в инфантильных переживаниях. То есть круг замыкается, не поколебав веры в Бога.

Второе. Человек поймет, что Бог – это всего лишь условное именование всего вышесказанного. И сам факт, что современная наука считает Бога и его заповеди (те же нормы и ценности) всего лишь следами инфантильных переживаний – сам этот факт отнюдь не поколеблет приверженности человека этим ценностям. Поколеблется ли вера в Бога? И да, и нет. Потому что для современных людей Бог существует именно как иносказание морали, как старинная метафора.

Третье. Понимание того, что Бог и шире — религия — это результат инфантильных переживаний, никак не девальвирует института Церкви, то есть многовекового и многолюдного сообщества людей, разделяющих единые взгляды на мир, на человека, на отношения людей друг к другу. Церковь накопила огромный опыт решения (или нащупывания путей поиска решений) моральных и духовных проблем. Человек может согласиться с тем, что вера в Бога появилась, так сказать, естественно-психологическим путем, и в ней нет ничего чудесного, запредельного, трансцендентного. Но при этом он может, тем не менее, продолжать принадлежать церкви, следовать ее обычаям (как правило, нетрудным, не требующим самоотверженности, аскетизма). То есть оставаться «верующим» в обиходном смысле слова – православным, католиком или протестантом.

Вообще же кажется, что в современном христианском (особенно западно-христианском) мире отношения человека с Богом уже выяснены. Никто не понимает Святое Писание буквально. Для современного человека это — метафора.

Но чтобы понять, как менялось и продолжает меняться понимание всемогущества, а также представления о добре и зле с психоаналитических позиций, связанное в мировой культуре с пониманием инстанции Бога необходимо обратиться к специфике эпистемологии этого дискурса.

В своей книге «Рациональность науки» Ньютон-Смит (Newton-Smith, 1981) высказывает точку зрения, что один из основных вопросов, на которые должна ответить эпистемология, связан с тем, почему в одних случаях научные концепции изменяются, а в других остаются неизменными, хотя, казалось бы, что существуют все основания для их пересмотра.

Возможно, когда речь идет о человеке, речь идет о параллельных процессах познания познающего и познаваемого субъектов. Тогда методологические основы такого взаимного познания можно представить себе следующим образом.

Онтологически познающий субъект обладает сложной структурой — гносеологически.

1. Познающий субъект не может быть изучен полностью, до конца.

2. Познаваемый объект тоже не познаваем до конца (в рамках рационализма, позитивизма такое возможно).

3. Т.к. и познающий и познаваемый субъекты несвободны от влияния субъективного опыта. Зеркала субъективности бесконечны.

Однако пересечения возможны: сталкивающиеся желание и запрет одного, порождают переживание, которое соприкасается с переживанием другого, возникающим также на пересечении желания и запрета.

Проблема, которая является периферической (если вообще существующей, проблематизированной) в смысле повседневной практики, но центральной, в смысле эпистемологии - *переосуществление себя* — переживающего в себя - говорящего. Это и есть отказ от объективного, но только в плане пересечения объективного и субъективного.

Т.е. позитивистская интенция в таком исследовании сохраняется.

По мнению Дж. Кристевой. *«Истина всегда заявляет о себе своей недосказанностью, «зона мятежа вокруг логоса – бессознательное».*

А теперь о влиянии структуры знания на понимание метафоры бога.

Лосев в «Античной мифологии» пишет, что Геру, жену Зевса почитали в виде доски, чурбана, деревяшки. И только потом пришло изображение-символ. Потом «оказалось», что есть сама Гера, живущая на Олимпе, и есть некий символ, стоящий в храме – означаемое (содержание), реальная Гера, а этот чурбан не есть она.

Как описывает древний историк греческой философии Диоген Лаэртский, термины означаемое и означающее появились в греческой философии в 3 в. до н.э. (стоики). Стоики первые ввели различие между миром вещей и отражающим его миром слов. Об этом написаны два современных трактата: «Слова и вещи» Фуко (1966) и «Легитимизация веры» Геллнера Эрнеста.

И хотя этот синкретизм — слияние слова и вещи, бога и его статуи, тотемического животного и прародителя рода, (во всех этих случаях присутствует синкретизм означаемого и означающего), был разрушен очень давно, но полностью он не всегда разрушен. Однако, это единственный путь к рациональности.

При высоких уровнях дифференцированности синкретизм *должен быть преодолен* любого означающего одно значение — *связь означающего и означаемого*. Это связывает разные события собственной жизненной истории.

Однако для появления индивидуального смысла надо убедить бессознательное, а если это невозможно, тогда обращение к фундаментализмам, как старым, так и новым, неизбежно.

Переходя к связи переживания бога и морали, необходимо обратиться к Ницше Сартру, Фрейдю и Лакану. «Раз Бога нет, то все позволено» (слова Ивана Карамазова из «Братьев Карамазовых» (1877) Достоевского).

Перефразируя Сартра и Достоевского, Лакан говорит: *«Если бога нет, то вообще ничего не дозволено».* Наши собственные внутренние запреты чрезвычайно суровы, мы не умеем себя прощать. Прощение по Лакану – путь к реинтеграции, к возвращению утраченного. Прощение — это вексель. Появится метафора уникального своего бога — судьбы. Появится постоянный вопрос об отношении Другого. Начнется отказ от горделивых самосознания и целеполагания. Возможность заблуждения станет бесспорной.

Говоря о гносеологии этого знания, надо сказать, что речь идет о поиске бессознательных значений, всегда уникальных, ответственных за смыслы, этого конкретного человека с его неповторимой историей, носителя своей судьбы.

Лакан находит психоаналитическое понимание библейских догматов: «И сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему и подобию Нашему, и да владычествуют они над

рыбами морскими, и над птицами, и над зверями... И сотворил Бог человека по образу своему, по образу Божию сотворил его; мужчину и женщину сотворил их» (Быт.1, 26-27). Но что же являет нам в нас образ Божий? Тело? Нет, слово. «Вначале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог». Именно язык, речь, слово открывают нам значение Символического регистра бытия человека как того бестелесного мира, из которого каждый говорящий субъект подчинен образу и подобию Слова и которое было прежде тела.

Главное в онтологии психоаналитического дискурса в этом аспекте: секуляризация и воскрешение метафоры бога. (Лакан говорит об этом в семинаре «Этика психоанализа»). Возможно, что это центральная, смыслообразующая часть психоаналитической концепции. Это выход за пределы научного знания. И дело не только в его мультидисциплинарности, но, и это гораздо важнее, в том, что его можно понимать как сплав науки и искусства. Это дисциплина, конструирующая объект познания.

Итак, для Лакана интерсубъективность характеризуется именно тем, что субъект может оказаться обманщиком. По А.Кожеву, человек есть существо, способное благодаря языку безгранично длить во времени собственные ошибки.

В возможности обмана, как раз и состоит решающий признак его присутствия. Отказав богу в возможности обмана, мы лишили его статуса субъекта, и сделали невозможным интерсубъективное общение с ним. Смерть этой метафоры ничего уже не изменила. Это должно было случиться, так как именно в модерне человек оказался в центре философствования, придя на смену миру абстракций. Понимался этот человек, как полностью смоделированный социальностью.

В отношениях с богом, непогрешимым, всегда правым, всемогущим и бессмертным объектом, была поставлена точка. Эго, которое со времен Декарта, было заодно с богом, окончательно приняло у него полномочия. Бог стал объектом идентификаций. Достоверность нашего сознания и самосознания стали незыблемыми. Разумеется, сама возможность сомнений оказалась закрытой. Место бога заняла позитивистская наука. Всевластием и полной законченностью и неопровержимостью знания, его абсолютной значимостью на все времена(!) характеризуется любая наука модерна. И ранний психоанализ шел по этому пути. Сильному Я нужно только помочь избавиться от страстей, и человек возьмет под свой полный контроль процессы внутренней психической жизни и овладеет реальностью. «Где было ОНО, там должно стать Я». Но Я — это воображаемая структура, оплот нарциссизма. При нарциссизме, Я представляет из себя самоуверенного, самодовольного, эгоцентричного актера театра нашей души

При появлении отцовской метафоры: «Начнется переход из воображаемого, т.е. из общения с себе подобным (маленьким, а по Лакану) в символическое, во взаимодействие с законом, пока еще мертвым».

Начнется поиск и постижение своей уникальной судьбы. Несколько упрощая, можно сказать — это рождение живого бога — всемогущего, но смертного и *примирение с ним*. Появляется понимание чрезвычайно важной возможности заблуждения.

Литература

1. Достоевский Ф.М., «Братья Карамазовы», Л. «Наука», 1991
2. Кожев А., «Идея смерти в философии Гегеля», Логос, Москва, 1998
3. Лакан Ж., «Семинары. Книга 2. «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа» (1954-1955)
4. Лакан Ж., «Семинары. Книга 7. Этика психоанализа», Логос, Москва, 2006
5. Лакан Ж., «О бессмыслице в структуре бога», МПЖ, 2002, №1 (32) с 36-42
6. Рикёр П., «Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике» / Пер. с фр. и вступит, ст. И. Вдовиной. - М.: 'КАНОН-пресс-Ц'; «Кучково поле», 2002. - 624с.
7. Ньютон-Смит (Newton-Smith, 1981), «Рациональность науки»
8. Кристева Дж., «Исследования по семанализу» (1969) // Избранные труды: разрушение поэтики / М.: РОССПЭН, 2004. - С. 30 – 394

Титов Сергей Алексеевич

Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ профессор

Stitov2107@gmail.com

Семиотическая организация и восприятие времени у животных и человека

Рассматривается семиотическая организация живых систем, включающих животных и человека. Предполагается, что именно использование знаков порождает целевую причинность и реальное время, объединяющее прошлое, настоящее и будущее.

Ключевые слова: биосемиотика, причинность, биологическое время.

Как я пытался показать в предыдущих работах (Титов, 1996, 1997), одной из отличительных особенностей живых систем, включающих в себя естественным образом психологические и социальные, является их знаковый характер. По моему мнению, именно семиотические отношения принципиально отличают живые организмы от косных. Мною было дано определение живой системы, представляющееся необходимым и достаточным: *живая система - это такая система, которая для своего существования использует знаки, денотируемые посредством своей внутренней семантики.* На самом деле, как представляется, в данном случае следует говорить скорее о прагматике, свойственной всем живым организмам и более крупным биологическим и социальным системам. Напомним, что термин «прагматика» был введен Ч. Моррисом (1983), который понимал под ним отношение знака к его интерпретатору. Он же подчеркивал, что интерпретация знаков является неотъемлемым свойством живых систем. «Поскольку интерпретаторами большинства (а может быть и всех) знаков являются живые организмы, достаточной характеристикой прагматики было бы указание на то, что она имеет дело с биотическими аспектами семиозиса, иначе говоря, со всеми психологическими, биологическими и социологическими явлениями, которые наблюдаются при функционировании знаков». Но поскольку само существование знаков без возможности их интерпретации не имеет смысла, то кажется очевидным, что понятие знака применимо исключительно к живым организмам и системам, построенным на их основе.

В самом деле, вне живых систем нет смысла говорить о семиотических отношениях. Косные системы, по крайней мере, в классической, доквантовой физике, управляются исключительно физическими законами, которые полностью детерминируют их поведение по принципу «причина – следствие» и где нет места интерпретатору,

осуществляющему денотирование знаков с возможностью их толкования, которое чаще всего может быть неоднозначным. Именно поэтому современная господствующая парадигма естественных наук признает исключительно причинно-следственные связи, полностью отрицая целевые, и использует понятие «телеология» преимущественно в отрицательном смысле.

Но в живых системах все обстоит иначе. Иногда различие настолько очевидно, что возникают концепции, утверждающие, что физические законы неприменимы для живых организмов и уж тем более для человека и социальных процессов. Это конечно не так. Законы физики остаются действительными для всех материальных объектов, включая и человеческий мозг. Но одновременно с ними начинает играть принципиальную роль и другая сущность, которая связана с наличием знаков. Согласно Энциклопедическому словарю, знак – материальный, чувственно воспринимаемый предмет (явление, действие), который выступает как представитель другого предмета, свойства или отношения. Разумеется, восприятие всякого материального знака предполагает воздействие на интерпретанта, которое по своей природе является физическим, но само по себе не определяет дальнейшего поведения семиотической системы. Для того, чтобы знак выполнил свою функцию, он должен быть денотирован, или интерпретирован, для чего требуется определенное время. В отличие от неживых систем, где любое воздействие вызывает немедленное изменение состояния этих систем, определяемое физическими законами в живых системах должно произойти преобразование этого воздействия в биологические процессы, не являющиеся прямым следствием его физических свойств, сверки его с другими поступающими одновременно воздействиями и со сведениями, хранящимися во врожденной или приобретенной памяти этого организма. Далее это воздействие интерпретируется с позиций существующей мотивации, которая либо предшествует его поступлению (например, пищевая), либо формируется с его поступлением (например, оборонительная). Совокупность сведений из памяти, восприятия других воздействий и актуальной мотивации создает *контекст*, в котором происходит интерпретация поступившего раздражения. Именно поэтому для объяснения дальнейшего поведения системы этот раздражитель следует рассматривать не как физическое воздействие (хотя формально оно является таковым), а как знак, интерпретация которого может производиться только в определенном контексте.

Легко понять, что процесс интерпретации в отличие от непосредственного физического воздействия требует определенного времени. Процесс перекодирования физических процессов в биологические и сверки последних с контекстом, то есть другими, происходящими в то же время процессами, представляет собой реальное настоящее время живой системы. На это настоящее накладывается прошлое, длительность которого составляет интервал от нескольких секунд в случае оценки окружающей обстановки до миллиардов лет в случае генетической памяти. То же самое настоящее простирается и в будущее, поскольку мотивация представляет собой цель, которая может быть достигнута только через определенное время, также длящееся от секунд до (в случае человека) многих лет. Так, в случае смены зеленого цвета светофора на красный физическое воздействие заключается и изменении длины волны света, падающего на сетчатку, а цель – в избегании столкновения с движущимся автомобилем. Интерпретация же включает преобразование химических процессов в клетках сетчатки в длинную цепь происходящих в мозгу процессов, извлечение из памяти правил дорожного движения и оценку ситуации на основе анализа сигналов, поступающих от других сенсорных систем (при отсутствии в поле зрения автомобилей правила иногда можно и нарушить).

Основная мотивация, продолжающаяся в течение всей жизни организма, заключается в самосохранении и производстве потомства. Как указывает У. Матурана (1996), «Когнитивная система – это система, организация которой определяет область

взаимодействий, где она может действовать значимо для поддержания самой себя, а процесс познания – это актуальное (индуктивное) действие или поведение в этой области. Живые системы – это когнитивные системы, а жизнь как процесс представляет собой процесс познания. Это утверждение действительно для всех организмов, как располагающих нервной системой, так и не располагающих ею» (с. 103). Поэтому в любой живой системе существуют семиотические отношения, предполагающие цель, а, следовательно, и реальное будущее, а также контекст для интерпретации знаков, предполагающий наличие памяти, а, следовательно, и реального прошлого.

Отсутствие семиотических отношений в неживой природе естественным образом приводит к отрицанию физикой и целевой причинности и реального времени. Проблему целевой, или конечной, причинности (*causa finalis*) обсуждал еще Аристотель: «(Между вопросом), почему после обеда следует гулять, (и вопросом), ради чего он это делает, нет никакой разницы». (Аристотель 1998, с.400), однако современным естествознанием она была отвергнута вследствие того, что его парадигма была сформирована в восемнадцатом веке под влиянием классической механики, изучавшей сугубо неживые системы. Отрицательное отношение к телеологии характерно не только для представителей естественных наук, но и для некоторых лингвистов, таких как Соссюр и Бодуэн де Куртене, которые утверждали, что наука должна отвечать на вопрос о причинах, а не о целях. Причиной этого, по мнению Р. Якобсона, была «идеология эпохи «Даже сегодня существуют люди, для которых телеология – это синоним теологии» (Якобсон, 1996, с. 182).

Тот же характер непонимания носит и проблема времени. Если еще Ньютон, заложивший основы механики, считал, что время дано Богом, то спустя три века А.Эйнштейн утверждал, что время есть упрямая иллюзия. По сути он был прав, так как, если называть иллюзией то, что происходит только в сознании наблюдателя, но не вне него, то придется признать, что в отсутствие наблюдателя, обладающего памятью, мотивацией и способностью к интерпретации времени не существует. В классической механике, где нет места живому наблюдателю, время как необратимость отсутствует. Поэтому в физике с такой легкостью и даже удовлетворением было принято положение о четырехмерном пространстве-времени. Поэтому же такой популярностью пользуется обсуждаемая не только в художественной литературе идея машины времени. Ведь если движение в пространстве всегда является обратимым, то пространство ничем не отличается от времени, где, согласно механической парадигме, необратимости также нет места.

Большинство философов, занимавшихся проблемой времени, рассматривали его как свойство живых или даже разумных существ. Еще Аристотель связывал ощущение времени с памятью и душой. Более подробный анализ этой проблемы можно найти у Аврелия Августина, который в противоположность предшествующим философам основывал свои рассуждения не на объективном движении материальных тел, а на звучании голоса, который также является произведением памяти и души. Мы всегда отличаем долгий звук от краткого. Но поскольку и краткий, и долгий звуки уже отзвучали к моменту их сравнения и находятся в уже не существующем прошлом, то каким образом можно их сравнивать? «Я, следовательно, измеряю не их самих – их уже нет, – а что-то в моей памяти, что прочно закреплено в ней» (Августин, 1997, с. 229). И далее: «Длительно не будущее время – его нет; действительное будущее – это длительное ожидание будущего. Длительно не прошлое, которого нет; Длительное прошлое – это длительная память о прошлом» (там же, с. 230).

В новой философии психологическую концепцию времени разрабатывает французский философ и психолог А. Бергсон (1999), который обращает внимание на то, что реально существующее время – это субъективное ощущение длительности времени. Каждый человек, а, скорее всего и животное, переживает дление времени. Это дление не состоит

из дискретных мгновений, но поскольку мы нуждаемся не только в ощущении, но и в измерении времени, то используем для этой цели пространство, где каждый отрезок линии ограничен точками. В рамках темы этого доклада можно сказать, что пространство в данном случае служит знаком, а время – означаемым. Положение стрелок на циферблате часов само по себе никак не связано со временем, эта связь возникает только при сравнении этого положения с предшествующим, сохраненным в памяти.

В отличие от Бергсона В. Дильтей рассматривает время не столько как биологическую, сколько как историческую реальность, свойственную исключительно обладающим разумом человеку. Действительно, если животным свойственна только биологическая память, опирающаяся либо на субъективный опыт, либо на генетическое прошлое, проявляющееся с малой степенью реализации, то для человека память включает помимо этого не только этого опыт его окружения, но и опыт всего человечества. Соответственно, знаковые системы человека несравненно богаче, чем таковые у животных и охватывают значительно более длительные отрезки времени. Наиболее ориентированными на продолжительное время являются специальные символы, такие, как изображения солнца, креста, свастики (как в Индии, так и в нацистской Германии), серпа и молота и т.д.

Таким образом, я пытался показать, что характерным признаком для всех живых и происходящим от них социальных систем является наличие и использование знаков, которое порождает целевое поведение, а, следовательно, реальное время. В косных же системах знаковые отношения отсутствуют. Остается еще третий тип - искусственные системы, где используются знаки, которые отличаются тем, что они не возникают спонтанно, а привносятся конструктором этих систем в соответствии с его семиотикой. Существование этой тройственности Мира было осознано в древние времена, о чем свидетельствуют канонические иконы Святой Троицы, где помимо трех ангелов, на заднем плане изображается еще одна Троица, а именно, дерево, скала и здание, то есть живая, косная и искусственная система.

Литература

Августин А. Исповедь. М.: Канон+, 1997.

Аристотель. Аналитики. – Минск.: Современное слово, 1998.

Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память. Минск.: Харвест, 1999

Матурана У. Биология познания. В сб.: “Язык и интеллект”. М.1996.

Моррис Ч. У. Основания теории знаков // Семиотика. М., 1983

Титов С.А. Проблема контекста в живых системах// *Общественные науки и современность*. 1996. N3, с. 134 – 144.

Титов С.А. Герменевтические аспекты функционирования и развития биологических и социальных систем // *Общественные науки и современность*. 1997. N2, с. 112 - 123

Якобсон Р. Язык и бессознательное. М.: Гнозис, 1996

Гавриченко О.В.

Институт психологии им. Л.С. Выготского, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности РГГУ; Московский педагогический университет, доцент кафедры возрастной психологии.

oksana-danshina@rambler.ru

Идентичность студентов творческих Вузов

Аннотация: Анализируются структурные и содержательные характеристики профессиональной идентичности студентов творческих вузах. Выявлены значимые

различия в характеристиках профессиональной идентичности, связанные со спецификой конкретной творческой специальности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, мотивация, художественное творчество, личностный рост, эмоциональный интеллект.

В настоящее время одной из актуальных исследовательских проблем в психологии личности являются вопросы, связанные с профессиональной идентичностью. Накопленные на сегодняшний день знания в такой области психологической науки, как акмеология, дают новые возможности для изучения профессиональной деятельности и профессионального развития.

Особую значимость в связи с этим приобретают вопросы идентичности в конкретной профессиональной деятельности, проблемы, связанные с поиском смысла жизни, поиском «своего места». Подходы к изучению данного вопроса исторически различались в отечественной и зарубежной психологии: через самосознание в российской школе (С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.) и через социальную и личностную идентичность – в зарубежной (Э. Эриксон, Ю. Хабермас, Г. Брейкуэлл и др.). Изучению различных аспектов развития и становления идентичности посвящены исследования отечественных психологов: Г.М. Андреевой, С.А. Баклушинского, Е.П. Белинской, Т.Д. Марцинковской, Т.Г. Стефаненко, О.А. Тихомандрицкой, Л.Б. Шнейдер и др.

Проблемы художественно-творческой деятельности и творческой личности активно разрабатывались в рамках психологии личности, творчества и психологии искусства в работах М.М. Бахтина, М. Вертгеймера, Л.С. Выготского, Д. П. Гилфорда, О.И. Никифоровой, П.М. Якобсон, Б.М. Теплова, Э.Торренса, З.Фрейда и др. исследователей. Активно изучались особенности восприятия художественного произведения, творческие способности и художественная одаренность, мотивация творческой деятельности, процессы творчества и др. Тем не менее, актуальной остается проблема работника искусства как профессионала.

В настоящее время все еще мало исследованными остаются вопросы, связанные с профессиональной идентичностью у людей творческих специальностей (актеров, режиссеров, дирижеров и музыкантов). Именно этой проблеме было посвящено данное эмпирическое исследование.

Проблемой, на изучение которой было направлен первый этот этап работы, стали особенности динамики процесса формирования профессиональной идентичности студентов заочного отделения режиссерского факультета театрального института им. Б. Щукина. В этом исследовании использовались методики: модифицированный вариант опросника эмоционального интеллекта; методика самоописания М. Куна «Был, есть, буду»; тест самомониторинга М. Snyder; опросник по выявлению иерархии идентичности (Гавриченко, Марцинковская, 2017).

Нами было выявлено, что в содержании профессиональной идентичности у студентов, получающих второе высшее театральное образование, доминирует образ себя как актера, но не как режиссера или менеджера, у многих студентов проявляется в первую очередь личностная, а не ролевая идентичность.

В структуре личностных качеств представлены качества, значимые прежде всего для актеров, но не режиссеров, особенно ярко это проявляется в высоком уровне демонстративности и среднем / низком – доминантности.

Проблемы и трудности в осознании себя, которые испытывают студенты обследованной выборки, во многом являются причиной выбора профессии, которая, по их мнению, поможет (и помогает) преодолеть собственные слабости и негативные черты характера. Материалы, полученные в проведенном исследовании, выявили позитивную динамику

личностного роста у большинства респондентов. Это доказывает потенциальные возможности и профессионального роста данной группы респондентов.

Данные результаты стали основой для проведения полномасштабного исследования, проведенного совместно с Смоляковой Т.В.

Цель исследования – сравнительный анализ структурных и мотивационных характеристик профессиональной идентичности студентов, получающих образование в художественном вузе.

Выборка Исследование проводилось на базе ведущих художественных вузов г. Москвы в период с 2009 по 2013 год. Всего в исследовании приняли участие 200 человек. Из них студенты актерского факультета (65 человек), режиссерского факультета (39 человек), студенты музыкального факультета (66 человек) и факультета отделения хорового дирижирования (30 человек). В процессе исследования было выделено 2 группы специальностей: «исполнители» и «организаторы». К группе «исполнителей» относятся актеры и музыканты-исполнители; к группе «организаторов» творческого процесса – режиссеры и дирижеры (Гавриченко, Марцинковская, 2017).

Методики 1. *Опросник Адамс, Маршалл* (Марцинковская, 2015). Данная методика применялась с целью изучения структурно-функциональных особенностей идентичности (сила ЭГО) студентов творческих специальностей обучения, в частности, оценивались следующие функции и шкалы идентичности:

- 1) возможность понимания себя (кто я есть) (структура);
- 2) смысл и направление деятельности, жизни (цели);
- 3) способность к самоконтролю и волевому поведению (личный контроль);
- 4) согласованность, целостность и гармония между ценностями, убеждениями и обязательствами (гармония);
- 5) способность к осознанию своего потенциала, понимание своих будущих возможностей и альтернативных вариантов будущего (будущее).

2. *Модифицированная методика «Незаконченные предложения»* использовалась с целью изучения особенностей образа профессии у студентов творческих вузов, их представлений о профессионале в творческой сфере деятельности, перспективных профессиональных целеустремлений. Всего было предложено завершить 23 высказывания, которые отражают личностные качества испытуемых, их жизненные ценности, отношение к самому себе и к ближайшему окружению, особенности профессиональных представлений.

3. *Модифицированный опросник «Иерархия идентичности»* (Марцинковская, 2015) использовался для оценки мотивационных характеристик идентичности студентов творческих вузов. Студентам было предложено сделать выбор в семи альтернативных жизненных ситуациях, который отражал их ориентацию на профессиональный рост и творческое саморазвитие (профессиональная идентичность) либо приоритет личных интересов (семья, общение с друзьями и пр.). Ответы студентов, в которых отсутствовал однозначный выбор, мы отнесли к категории «смешанной» идентичности.

Выводы. Полученные данные позволили сделать выводы, раскрывающие некоторые из основных тенденций, проявляющихся в процессе формирования основных параметров профессиональной идентичности у студентов творческих специальностей:

1. Общим для студентов творческих специальностей является высокая степень ориентации на будущее: и у студентов-музыкантов, и у студентов театральных вузов имеется четкое представление о своем будущем, которое понимается, прежде всего, как будущее в избранной профессии.
2. Высокий уровень мотивации на достижения, имеющий обобщенный характер, свойственен всем студентам – и будущим актерам и режиссерам, и будущим исполнителям, и дирижерам. В то же время между этими группами студентов

существуют различия по уровню профессиональной мотивации – у музыкантов она выше, чем у студентов театрального вуза, при этом у режиссеров и дирижеров – выше, чем у исполнителей и актеров. Это может быть связано с тем, что исполнители (как в музыке, так и в театре) рассматривают себя в некоторой степени как инструмент в руках режиссера или дирижера, которые создают целостный ансамбль.

3. Существуют различия в уровне осознания себя в профессии, который выше всего у музыкантов-исполнителей. Музыканты имеют больший опыт деятельности в избранной профессии по сравнению, прежде всего, с будущими актерами, которые только начинают осознавать специфику выбранной профессии и понимать свое место в ней.

Литература:

Андреева Г.М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия. [Электронный ресурс]// Психологические исследования: электрон. науч. журн.2012, 5(26). URL: <http://psystudy.ru>

Гавриченко О.В., Марцинковская Т.Д. Культура как образующая идентичности [Электронный ресурс]// Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2017. N 54(10). URL: <http://psystudy.ru>

Идентичность и социализация в современном мире// Сборник методик под редакцией Марцинковской Т.Д. – М., «МПГУ», 2015. – 112 с.

Полева Н.С. ФГБНУ «Психологический институт» РАО, старший научный сотрудник лаборатории психологии подростка

npoleva@mail.ru

Искусство в информационном поле подростка

Тенденция к персонализации, усиление роли личного выбора и личной активности выделяется как общность тенденций в изменения процессов социализации и формирования идентичности и особенностей функционирования искусства в культуре эпохи транзитивности. Параметры взаимодействия с искусством, задаются выбором самой личности, что определяет возможности влияния искусства на конструирование идентичности. Личностные параметры и характеристики являются главными детерминантами, определяющими выбор произведений искусства, разные уровни восприятия и влияния. Ограничение и сужение личного выбора только произведениями массового искусства, ориентированного на базовые потребности и сформированные психологические структуры, консервирует личность, тормозит ее способность к изменению и развитию, творческому конструированию идентичности. Возможность влияния искусства на личность и ее развитие, формирование идентичности, формирование/изменение ценностей, идеалов, новых смыслов, воздействие на мотивационную сферу и т.д. связывается с «эталонным» процессом художественного восприятия – переживания, подразумевающего понимание содержание и смыслов, эстетическими переживаниями. Такой уровень восприятия открывает возможность реализации интегративной функции искусства в социализации и построении идентичности, которая как на уровне социального сообщества и субкультуры, так и на уровне личности направлена на достижение или восстановление целостности (принадлежность к группе, культуре, как единому целому, сохранение социокультурной и этнической идентичности, сохранение целостности идентичности). Подчеркивается значимость искусства в развитии личности подростка и конструировании его

идентичности, которая связывается с отсутствием внутренней принудительности и директивных предписаний в искусстве в возможности расширения, повышения гибкости и усложнения уже сложившихся структур, вариативности выборов ценностей, смыслов, картин мира и т.д. Выбор подростками произведений искусства рассматривается как способ индивидуализации, построения внутреннего пространства личности, как пространства сохранения собственной идентичности и самореализации. Ключевые слова: тенденция к персонализации, личностный выбор и личная активность, искусство, конструирование идентичности, индивидуализация.

Особенности современной эпохи (глобализация, транзитивность, информатизация, мультикультурализм и т.д.) оказывают влияние как на изменения процесса и механизмов социализации и формирования идентичности, так и на способы существования и функционирования искусства в культуре. Массовое искусство в условиях информационного общества доходит до потребителя через средства массовой коммуникации, и учитывая предпочитаемые каналы информации, для подростков и молодежи - это прежде всего Интернет. В эпоху всеобщей информатизации и коммуникации искусство перестает быть «воскресным днем жизни» и, теряя свою событийность, переходит в практику повседневности.

Исследования особенностей социализации и формирования идентичности в условиях транзитивности фиксируют тенденцию к персонализации, усиление роли личностного выбора и личной активности (Марцинковская, 2015). Сходные тенденции отмечаются и в искусстве - возрастание активности и значимости роли самого потребителя – реципиента. Кроме этого изменения в искусстве связаны и с такими тенденциями современной культуры как усиление роли визуальности, интерактивности, значимости «виртуального» компонента действительности и перформатизма, зарождение и популярность которого была визитной карточкой искусства авангарда рубежа XIX-XX вв. (Тормахова, 2016).

Одним из результатов информационной социализации подростков и молодежи является изменение ситуации потребления искусства, когда общение с искусством становится практикой повседневной жизни, своеобразной «средой обитания» подрастающего поколения. В этой связи особый интерес представляет детерминация выборов художественные предпочтения подростков и молодежи. Вынося за скобки рекреационные и гедонистические мотивы обращения подростков к искусству, связанные с социальной адаптацией, обратимся к возможностям искусства в контексте задач конструирования подростковой идентичности, когда искусство становится важным источником информации о себе, способом познания себя и мира.

Как уже отмечалось, одна из основных особенностей функционирования искусства в культуре современного общества – возрастание роли и активности персонального начала. *Параметры взаимодействия с искусством, возможности/ограничения влияния искусства на личность задаются выбором самой личности.* В этой связи важно учитывать стратификацию потребителей искусства по уровню их художественной компетентности – по различиям в способностях воспринимать и понимать смыслы различного уровня сложности и художественный язык, с помощью которого эти смыслы воплощаются в искусстве. Массовое искусство не требует от воспринимающего специальных знаний, подготовки, компетентности и ориентировано на уже сложившиеся психологические структуры. Выбор подростком такого искусства предполагает пассивное потребление, не связанное с его когнитивными и эмоциональными усилиями, оно дает воспринимающему полную узнаваемость и стабильность сложившейся картины мира, подавляет открытость миру, познавательную активность и интересы, гибкость мышления и мировосприятия. *Художественные*

произведения массового искусства обращаются к эмоциональной сфере личности и являются в основном определенным видом переживания (Марцинковская, 2007, Леонтьев, 1998). Если общение с искусством ограничивается только такими произведениями, их воздействие консервирует личность, тормозит ее способность к изменению (Леонтьев, 1998). Каждое произведение искусства - это разные субъективные точки зрения на одно и то же событие или явление окружающего, включающие в себя разные интерпретации, отношения и оценки, что может повлиять на формирование гибкости и вариативности картины мира воспринимающего. Культура, как сетка с заданными координатами с одной стороны облегчает восприятие и взаимодействие подростка с окружающим, с другой стороны – ограничивает его, т.к. все, что не входит в систему координат остается за пределами восприятия или смыслового поля подростка. Искусство, благодаря своей субъективности и эмоциональной нагруженности, отсутствием внутренней принудительности и директивных предписаний, способно снять эти границы/сделать их более гибкими, открывая возможности восприятия и понимания ценностей, смыслов, переживаний и т.д., входящих в содержание картины мира представителей разных культур. Таким образом, искусство дает подростку вариативность, множественность выборов ценностей, смыслов, картин мира, и т.д., возможность расширения и усложнения уже сложившихся структур, способствуя развитию личности и конструированию идентичности в течение всей жизни (Изотова, Полева, 2017).

Возможность влияния искусства на личность и ее развитие, формирование идентичности, формирование/изменение ценностей, идеалов, новых смыслов, воздействие на мотивационную сферу и т.д. связано с «эталонным» процессом *художественного восприятия – переживания*, подразумевающего *понимание содержания и смыслов*, эстетическими переживаниями. Обращение к эстетической парадигме и культурной детерминации психической жизни человека позволяют говорить об интегративной функции искусства в социализации и построении идентичности, которая как на уровне социального сообщества и субкультуры, так и на уровне личности направлена на достижение или восстановление целостности (принадлежность к группе, культуре, как единому целому, сохранение социокультурной и этнической идентичности, сохранение целостности идентичности). Особую значимость это достижение/сохранение целостности приобретает для в условиях социальных трансформаций и неопределенности. (Марцинковская, 2015, 2017).

Данные исследований информационной социализации позволяют говорить о значимости временных и пространственно - временных видов искусства в современной молодежной и подростковой культуре, среди которых доминирующее положение занимают музыка (Марцинковская 2015, ФОМ Опрос молодежи: досуговые и интернет-практики, 2016). Доминирование музыки в информационном пространстве подростков и молодежи, ее фоновое присутствие в их повседневной жизни, оказывает значительное влияние на весь стиль и ритм жизни подрастающего поколения, их поведение, одежду и т.д. Для современных подростков музыка не только развлечение, но и источник информации об окружающем и себе (Марцинковская, 2015). Существенную роль в детерминации выбора произведений искусства играет выбор подростком группы идентичности. *Принадлежность к определенной субкультуре* с ее предпочитаемыми видами и жанрами искусства способствует социализации подростка, формированию его социокультурной и личностной идентичности. Важно отметить, что выбор художественного произведения, как и выбор группы идентификации в условиях высокой вариативности часто обусловлен именно личностной составляющей, отражающей личностные интересы, ценности и представления, а не социальным компонентом идентичности. Такой выбор можно

рассматривать как способ индивидуализации и построения своего личностного пространства.

Наряду с компьютерными играми, виртуальной реальностью Интернета, произведения искусства с их вымышленным миром событий, героев, отношений, становятся для многих подростков способом конструирования виртуальной (возможной, желаемой) идентичности, выполняющей компенсаторные функции. Это обеспечивает удовлетворение потребности подростков в реализации своего индивидуального Я и собственной активности. Исследования поклонников книг Дж. Роулинг о Гарри Поттере показали, что их привлекательность для подростков связана с противопоставлением реального и волшебного миров, при котором именно волшебный мир предоставляет подростку через идентификацию с героем возможность действовать (хотя и только в воображении), компенсируя ее отсутствие в реальном мире (Поливанова, Сазонова, Шакарова, 2013).

Создавая культурный код, модели и образцы поведения, варианты выстраивания отношений с окружающим миром, другими людьми, с самой собой, эмоциональные эталоны реагирования и проживания разных жизненных ситуаций, произведения искусства могут способствовать или, наоборот, затруднять процесс позитивной социализации подростков и молодежи. Общение с искусством – это не только способ познания себя и окружающего мира, социальное научение разным формам поведения и чувствования. Виртуальное пространство произведения искусства становится своеобразным терапевтическим пространством - полигоном, где можно безболезненно и безопасно для себя (в отличие от реальной жизни) «примерить» разные роли и идентичности, приобрести новый опыт осмысления, переживания и стратегий преодоления возможных жизненных ситуаций, проживания внутренних конфликтов.

Обращение подростков к миру искусства и культуры становится способом индивидуализации, построения внутреннего пространства личности, как пространства возможности сохранения собственной идентичности и пространства свободы самореализации. Это проявляется не только в выборе подростками и молодежью произведений искусства для восприятия, созвучных их внутреннему миру, но и выборе индивидуального способа творческой самореализации, в том числе занятия в системе дополнительного образования художественно – эстетической направленности или самостоятельное творчество, объединяя траектории развития индивидуализации и социализации.

Литература

Изотова Е.И., Полева Н.С. Роль культуры и искусства в формировании картины мира современных подростков // Мир психологии, 2017, №2(90), с.158-166.

Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. М.: Изд-во Московского университета, 1998.

Марцинковская Т.Д. Искусство в современном мире – новые формы и новые старые механизмы воздействия // Культурно-историческая психология, 2007, №2, с.56-61.

Марцинковская Т.Д. Культура и субкультура в пространстве психологического хронотопа. М.: Смысл, 2017.

Марцинковская Т.Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М.: Смысл, 2015.

Поливанова К.Н., Сазонова Е.В., Шакарова М.А. Что могут рассказать о детях их чтение и игры // Вопросы образования, 2013, №4, с.289-299.

Тормахова А.Н. Искусство в теориях пост-постмодернизма // Studia Culturae: 2016, Вып. 1, №27, с.18-26.

ФОМ. Опрос молодежи: досуговые и интернет-практики, 2016. <http://fom.ru/Obraz-zhizni/13103>

Садовникова Татьяна Юрьевна,
доцент кафедры возрастной психологии
факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова,

tatsadov@yandex.ru

Образ отца как фактор формирования гендерной идентичности в подростковом возрасте

Аннотация

Выявлены значимые качества Я-идеального и Я-реального современных подростков в контексте изучения гендерной идентичности подростков (методика С.Бем). Гипотеза исследования о связи типа гендерной идентичности подростка с особенностями представленности различных качеств в образе отца была подтверждена.

Ключевые слова: подростковый возраст, гендерная идентичность, образ отца, типология качеств личности, качество «умения», коммуникативные, деятельностные, моральные, внешние качества

Проблема взаимоотношений ребенка и родителей не перестает быть актуальной в современной психологии (Варга, 1997; Поливанова, 2016; Карабанова, 2017). Развитие подростка в современном мире значительно отличается от предшествующих эпох (Фельдштейн, 2011; Реан, 2011; Харламенкова, 2011; Бухаленкова, 2013). Масштабные социальные изменения российского общества оказали значительное влияние на функционирование семьи. Изменилась сама современная семья, возникли новые формы семьи (Карабанова, 2008; Варга, Будинайте, 2013). Практика консультирования родителей по вопросам развития детей отражает тенденции изменения современного родительства (Бурменская, 2016; Захарова, 2017). Воспитательная неуверенность родителей современных подростков проявляется в непоследовательности поведения родителей, в дистанцировании родителей (вплоть до отвержения детей) в детско-родительских отношениях. Необходимость учета разных социальных и культурных контекстов в развитии ребенка подчеркивают многие ведущие отечественные исследователи. Неблагоприятные отношения родителей с детьми являются фактором риска формирования делинквентности подростка (Реан, 2011; Карабанова, 2014). Изменения в обществе отражаются в изменениях практик родительства и практик взросления (Карабанова, 2014, 2017; Поливанова, 2016).

Исследования отношений подростков и их отцов, механизмов и факторов принятия отцовской роли, формирования отцовской идентичности лишь недавно стали появляться в отечественной практике (Архиреева Т. В., Полевая Е. В., 2006; Авдеева А.В., 2012; Борисенко, 2014, 2015; Евсеенкова, 2006; Калина, 2007; Клецина, 2009; Кон, 2006, 2009а, 2009б; Красильникова, 2015; Садовникова, Живитченко, 2014; Садовникова, Пустотина, 2016).

Общепризнанно, что одной из важнейших линий развития Я-Концепции в подростковом возрасте является полоролевое развитие и становление гендерной идентичности (Райс, 2010; Кон, 1989; Бендас, 2006; Клецина, 1998, 2009; Молчанов, 2016; Толстых, Прихожан, 2016; Ильин, 2010; Эриксон, 1996; Тайсон, Тайсон, 2013). Понимание гендера, как социального пола, в русле концепции конструктивизма, приводит к необходимости дифференцировать понятия «пол», «сексуальная ориентация», «гендерная идентичность»

(Бендас, 2006; Сыроквашина, 2007; Клецина, 1998; Сыроквашина, Дворянчиков, 2008, Степанова, 2010).

Несмотря на многочисленные исследования, психология развития нуждается в новых данных о современных условиях и детерминантах формирования Я-Концепции современных подростков.

Цель исследования: выявить образ отца у современных подростков.

Мы предположили, что тип гендерной идентичности подростка связан с особенностями представленности различных качеств в образе отца. В работе апробировалась проективная рисуночная методика, направленная на выявление представлений подростков о взаимоотношениях с отцом.

Методики исследования. 1). Анкета для сбора социально-демографических сведений, а также включающая несколько шкал, позволяющих оценить особенности отношений подростка с отцом и характер их взаимодействия; 2). Модифицированный вариант методики «Маскулинность-Фемининность» С. Бем (Ильин, 2010); 3). Авторский проективный рисунок «Я и мой отец» (Садовникова, Живитченко, 2014); 4). Модифицированный вариант методики М. Куна и МакПартленда «Кто мой отец? 20 высказываний».

Выборка. В исследовании приняли участие 79 подростков в возрасте от 13 до 16 лет, ученики старших классов общеобразовательных школ г. Москвы. Исследование проводилось в 2012 и в 2013 годах.

Основные результаты. Мы изучали представления подростков об успешности отца. Методом контент-анализа были выделены категории образа успешного отца: счастливая семья; любимая работа; финансовое обеспечение семьи; рождение детей (счастливое отцовство); переживание отцом счастья. Мы считаем, что наши результаты, во многом, соотносятся с результатами исследования Д.А. Бухаленковой (Бухаленкова, 2013). При анализе ответов подростков на вопрос анкеты об успешности отца, были выделены и важность «удовлетворения и радости от проделанной работы», и «чувство заслуженного счастья». В работе, на основании анкеты, проанализировано представление подростков о том, кто является главой семьи, кто из родителей «главный» воспитатель, какие имена используются в домашнем общении.

Восприятие образа отца имеет гендерную специфику: юноши чаще, по сравнению с девушками, выделяют *деятельностные* качества личности. А девушки чаще, по сравнению с юношами, выделяют *моральные качества, умения и внешние* качества в образе отца. При изучении образа отца мы использовали типологию качеств личности, предложенную в диссертационной работе Т.Ю. Садовниковой, выполненной под руководством профессора О.А. Карабановой (Садовникова, 2005; Карабанова, Садовникова, 2017).

Выявлены значимые качества образа отца современных подростков, как *ориентирующего образа наставника* (Красило, 2005), на основе предложенной О.А. Карабановой и Т.Ю. Садовниковой типологии качеств личности (умения, коммуникативные, деятельностные, моральные, внешние качества), отражающие важность направленности подростков на установление межличностных отношений и на важность самопрезентации подростков. Отмечены возрастные и гендерные особенности образа отца у подростков.

Использование проективной рисуночной методики «Я и мой отец» позволило выявить особенности восприятия подростками личности отца и взаимоотношений с отцом. Проективные методы зачастую позволяют получить материал о неосознаваемых аспектах взаимоотношений респондентов со значимыми Другими (взрослыми) (Соколова, 1984; Бурлакова, Олешкевич, 2001; Венгер, 2003). Юноши значимо чаще используют символические рисунки, по сравнению с девушками. Среди рисунков девушек

реалистичные рисунки встречаются почти в 2 раза чаще, чем символические. Мы считаем, что полученные типы рисунков отражают гендерные особенности развития мышления и изобразительной деятельности в подростковом возрасте. Для оценки рисуночной методики была разработана система параметров оценки, и их кодировка. Так, например, в рисунках юношей чаще встречаются изображения, которые, на наш взгляд, отражают барьеры в общении подростка и отца. Параметр, отражающий совместную деятельность ребенка и отца, примерно равен в двух подвыборках, девочек и мальчиков. Отдельным параметром анализа было сходство /различие изображения подростком себя и отца. Мы опирались на данные современных исследований, где показано, что для формирования гендерной идентичности подростка важно, в первую очередь, «доступность» отца, качество общения с отцом (хотя маскулинность отца рассматривается, как фактор) (Калина, 2009; Тайсон, Тайсон, 2006).

Модифицированная методика С.Бем была использована для выявления образов Я-реальное, Я-идеальное и образа отца. Мы выполнили анализ образов Я-реальное и Я-идеальное отдельно для групп юношей и девушек. Образ Я-идеальное у девушек чаще *не соответствует* биологическому полу, по сравнению с юношами. Возможно, полученный результат объясняется спецификой выборки. Другим предположением выступает гипотеза об изменяющихся в российском обществе нормах гендера, как социального пола (К. Герген), либерализации норм в области сексуальных отношений (Карабанова, 2008; Варга, Будинайте, 2013).

Мы выявили типы гендерной идентичности, в соответствии с моделью С. Бем. Примерно половину нашей выборки составили подростки феминного типа гендерной идентичности. Такой результат мы связываем с тем, что одна из школ, подростки которой приняли участие в исследовании, является специализированной. В этой школе есть специальные занятия по сценической подготовке, учащиеся этой школы часто происходят из семей, где родители заняты в творческой деятельности (художники, артисты и т.д.).

У подростков с разным типом гендерной идентичности выявлена различная частотная представленность типа гендерной идентичности в образе отца. Мы полагаем, что такие результаты свидетельствуют в пользу теоретически обоснованного предположения о том, что процесс становления гендерной идентичности в подростковом возрасте связан с образом отца. Гипотеза о связи типа гендерной идентичности подростка с особенностями представленности различных качеств в образе отца, в соответствии с типологией качеств личности, предложенной О.А. Карабановой и Т.Ю. Садовниковой, подтвердилась.

Ограничения. Выборка не является репрезентативной, что связано с типом учебного заведения и размером самой выборки. Мы планируем продолжить исследование.

Литература

Авдеева А.В. "Вовлеченное отцовство" в современной России: стратегии участия в уходе за детьми // Социологические исследования, 2012, №11, с. 95-104

Архиреева Т. В., Полевая Е. В. Мотивация отцовства как детерминанта отношения отца к ребенку // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 1. С. 75–86.

Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учеб. пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.

Бендас Т.В. Гендерная психология. СПб.: Питер, 2006 - 431 с.

Борисенко Ю.В. К проблеме исследования отцовства: русскоязычный вариант методики Caregiving and Breadwinning Reflected Appraisal Inventory (CBIRAI) // Психологическая диагностика. 2014. № 1. с. 3 -- 35.

Борисенко Ю.В. К вопросу о личностных детерминантах родительства: отцовство и маскулинность. Журнал: Вестник Кемеровского государственного университета. Выпуск № 2-1 (62) / 2015.

- Бурлакова Н. С., Олешкевич В.И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка / Н. С. Бурлакова, В. И. Олешкевич. - М. : Ин-т общегуманитар. исслед., 2001. – 330 с.
- Бурменская Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании родителей по вопросам психического развития и психологического благополучия детей и подростков // Мир психологии, 2016, № 5, с.
- Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Бурменская [и др.].—М. : Академия, 2002.—416 с.
- Бухаленкова Д.А. Представления современных подростков об успехе // Национальный психологический журнал №4(12)/2013, 31–35
- Варга А. Я. Типы родительского отношения. Самара, 1997.
- Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство . — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с: ил.
- Выготский Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т.—М., 1984.— Т. 4. — С. 244—268.
- Дзукаева В.П., Садовникова Т.Ю. Роль матери и отца в развитии индивидуации юношей и девушек: кросс-культурный аспект. // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4(16). – С. 52-63.
- Евсеев Ю.В. Отцовство как психологический фактор развития личности: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.01 Новосибирск, 2006.
- Ениколопов С. Н., Дворянчиков Н. В. Концепции и перспективы исследования пола в клинической психологии // Психологический журнал. 2001. № 3. Т. 22. С. 100—115.
- Захарова Елена Игоревна. Родительство как возрастно-психологический феномен: диссертация ... доктора Психологических наук: 19.00.13 / Захарова Елена Игоревна; [Место защиты: ФГБОУ ВО Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова], 2017.- 367 с.
- Захарова Е.И. Представление о характере социальной роли, как средство ориентировки в ее исполнении. // Культурно-историческая психология, 2012, № 4. -- с. 38 – 41.
- Ильин Е.П. Пол и гендер. СПб.: Питер, 2010. — 688 с. — (Мастера психологии).
- Калина Олег Геннадьевич. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевою идентичность подростков : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13.- Москва, 2007.- 152 с.
- Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевою идентичность подростков // Вопросы психологии. - 2007. - №1. - С. 15 – 26.
- Карабанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. № 4. С. 40–56.
- Карабанова О.А. Семейное психологическое консультирование – теория, практика, образование / О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 1. – С. 104-107.
- Карабанова 2014 Позитивное родительство – путь к сотрудничеству и развитию // Педагогическое образование в России, 2015, №1, с. 157 – 161.
- Карабанова О.А. Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье: кросс-культурный аспект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 15–26. doi:10.17759/jmfp.2017060202
- Карабанова О.А., Садовникова Т.Ю. Восприятие моральной атмосферы школы как фактор формирования образа референтного сверстника в подростковом возрасте // [Национальный психологический журнал. – 2017. – № 3\(27\). – С.92 -- 102.](#)

- Клецина И.С. Гендерная социализация Учебное пособие. - СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. - 92 с.
- Клецина И.С. Отцовство в аналитических подходах к изучению маскулинности. // Иваново: Женщина в российском обществе – Российский научный журнал № 3 (52) – 2009.
- Кон И.С. Психология ранней юности. М., Просвещение, 1989. -- 256с.
- Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. – М.: Время, 2009а. – 496 с.
- Кон И.С. Мальчик – отец мужчины. – Москва : Время, 2009б.
- Кон И. С. Отцовство как компонент мужской идентичности // Демоскоп Weekly 2006. № 237/238. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0237/analit03.php> (дата обращения: 12.12.2010).
- Красильникова Е.Н. Интегральная индивидуальность отцов: личностное и временное развитие: Автореф. дис. ... канд. психол. н., - Москва, 2015.- 27 с.
- Красило Дарья Александровна. Ориентирующий образ наставника в процессе реального самоопределения : Период вхождения во взрослость : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13. - Москва, 2005. - 216 с.
- Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. -- М.: Издательский центр «Академия», 2006. -. 432 с.
- Молчанов С.В. Психология подросткового и юношеского возраста : учебник для академического бакалавриата / С. В. Молчанов. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 351 с. — Серия : Бакалавр. Академический курс
- Ожигова Людмила Николаевна. Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации : диссертация... д-ра психол. наук : 19.00.01 Краснодар, 2006. -- 431 с.
- Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5–10. doi:10.17759/jmfp.2016050201
- Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология подросткового возраста : учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 406 с. — Серия : Бакалавр. Академический курс.
- Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., Питер, 2010. – 816 с. Пер. с англ. Е. Николаевой. Серия: Мастера психологии.
- Реан А. А. Психология изучения личности: Учеб. пособие. — СПб., Изд-во Михайлова В. А., 1999. — 288 с.
- Садовникова Татьяна Юрьевна. Нравственно-ценностные ориентации подростков с различным восприятием моральной атмосферы школы : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : Москва, 2005 258 с.
- Садовникова Т.Ю., Живитченко Г.А. Образ отца и гендерная идентичность подростков // Журнал практического психолога, 2014, № 3. – с. 125 – 140.
- Садовникова Т.Ю., Пустотина А.С. Маскулинность мужчин в период ранней взрослости как фактор отцовской идентичности // Международный симпозиум «Л. С. Выготский и современное детство» [Электронный ресурс] : сб. тезисов / отв. ред. К. Н. Поливанова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — Электрон. текст. дан. (1,5 Мб). — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. — 282 с. — ISBN 978-5-7598-1666-9. – с. 132 – 155.
- Степанова Людмила Григорьевна. Особенности самоопределения в юношеском возрасте у индивидов с различным типом гендерной идентичности: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Степанова Людмила Григорьевна; [Место защиты: Моск. гор. психол.-пед. ин-т].- Москва, 2010.- 173 с.: ил.
- Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности . -- М.: Изд-во МГУ, 1984.

Сыроквашина К.В. Полоролевые образы в структуре самосознания подростков с деликвентным поведением // [Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена](#), 2007, с. 250 – 254.

Сыроквашина К.В., Дворянчиков Н.В. Гендерная идентичность у подростков с деликвентным поведением // [Вестник Санкт-Петербургского университета](#), 2008, Вып. 1, с. 222 – 227.

Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. / Пер. с англ.: Деловая книга; Москва; 2013

Фельдштейн Д.И. Психология взросления / Д.И. Фельдштейн. – Москва: Изд-во МПСИ, 2004. – 672 с.

Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка / Н.Е. Харламенкова. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с.

Ткаченко Дарья Павловна, РГГУ, Институт психологии им.Л.С.Выготского, преподаватель кафедры психологии личности.

bigbro-littlebro@yandex.ru

Облик кризисного поколения современного российского общества.

Рассматриваются особенности социализации современных подростков после социально-экономического кризиса 2014-15 годов. Приводятся данные сравнения трех групп подростков с разным периодом поступления в колледж. На основании анализа этих различий, дается описание профиля группы современных подростков

Ключевые слова: социализация, кризис, транзитивность, современное общество, поколение, идентичность.

Современные реалии социализации детей и подростков в контексте транзитивности общества и интенсивности происходящих в нем изменений, как никогда требуют пристального внимания исследователей. Процессы возникновения и переживания кризисов, происходящих в рамках мирового сообщества, ускоряются за счет усиливающейся глобализации и информатизации, а также размывания границ между разными культурами и социальными слоями. Это способствует формированию нового формата межличностных и межпоколенных отношений, а, как следствие, и нового облика современного поколения, требующего обновленных критериев для определения его границ (Марцинковская, 2015).

Актуальность поиска критериев для определения облика современного поколения диктуется неоднозначностью процессов формирования идентичностей в рамках одного возрастного пласта. Стоит учитывать значимые различия между детьми и подростками из мегаполисов и малых городов и сел России. Первые все больше ориентируются на процессы индивидуализации, в то время как вторые, – демонстрируют конформное поведение и ориентированность на поиск референтных групп. (Аянян, Голубева, Марцинковская, Полевая, 2016).

При этом разные современные исследователи склонны рассматривать продуктивность социализации в современном обществе не через призму приспособленности к актуальному социальному и политическому строю, а, оценивая гибкость в выборе позиции и стратегии поведения в зависимости от тех вызовов, которые бросает человеку

современность. (Асмолов, 2012). В этом ключе успешность социализации в транзитивном мире предполагает наличие развитой способности своевременно отслеживать и интерпретировать микро- и макросоциальные процессы и возможные перспективы развития. Предполагается, что для этого у индивида должны быть развиты такие качества, как устойчивость к неопределенности, самодостаточность, способность определять свой жизненный путь и многие другие (Гусельцева М.С., 2016). В то же время, совершенно очевидно, что подобные личностные диспозиции, с большой долей вероятности, вступают в конфликт с требованиями существующего социального строя и общепринятым политическим курсом.

Подходя, таким образом, к результатам нашего исследования, стоит сказать, что оно посвящено изучению особенностей социализации современных подростков и формированию представлений об облике поколения современного российского общества. *Объектом нашего исследования* выступили особенности социализации подростков в контексте разных социально-экономических ситуаций развития. *Предметом же исследования* стали особенности социализации подростков после социально-экономического кризиса российского общества 2014-15 годов.

Мы предположили, что подростки, поступавшие в колледж в 2016-17 году будут демонстрировать значимые отличия от своих одногодков, поступавших в 2013-15 годах, которые будут выражаться в большей направленности на индивидуализацию и ориентации на внутриличностные процессы.

Выборка.

В нашем исследовании принял участие 251 респондент: учащиеся первого курса Гуманитарного колледжа РГГУ в возрасте от 15 до 18 лет, среди них 198 девушек и 53 юноши. Сбор данных проводился в три этапа: в 2013-14, 2014-15 и 2016-17 учебном годах. Все участники на момент исследования обучались на первом семестре первого курса и находились в ситуации интенсивной адаптации к новым условиям учебно-профессиональной среды. Всю выборку мы разделили на три групп в соответствии с годом поступления и с учетом социально-экономических процессов, происходивших в России на протяжении 4 лет нашего исследования – с 2013 по 2017 год.

В соответствии с периодом поступления наши респонденты были отнесены к одной из трех групп 2013-14 учебный год – «Стабильная», так как он отличался относительной устойчивостью показателей экономического и социального развития российского. 2014-15 учебный год – «Переходный», ввиду начавшегося экономического и социального спада (Аналитический центр при правительстве РФ, 2015). 2016-17 учебный год – «Кризисный», так как к этому моменту российское общество уже несколько лет пребывало в состоянии финансовой и социальной нестабильности. (Аналитический центр при правительстве РФ, 2017).

В диагностических целях был использован следующий набор методик:

- «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптированный Осницким А.К. (Осницкий, 2004)
- Опросник на эмоциональный интеллект «ЭМИн» Д.В.Люсина. (Люсин, 2006)
- Видеотест Д.В.Люсина и В.В.Овсянниковой. (Люсин, Овсянникова, 2013)
- «Опросник структуры темперамента» (ОСТ) В.М. Русалова. (Русалов, 1990)
- Характерологический опросник К. Леонгарда-Г.Шмишека (акцентуации характера). (Паршукова, Выбойщик, 2007)

Статистическая обработка данных проведена в программе STATISTICA 10. Различия между группами оценивали при помощи непараметрических критериев Манна-Уитни и Фишера, а также парного критерия Вилкоксона.

Исходя из анализа полученных результатов, можно дать следующее описание профиля социализации «Кризисной» группы (2016-17 годов поступления), тем самым, обрисовав облик современного поколения российского общества:

1. Подростки кризисной группы в меньшей степени ориентированы на процессы межличностного взаимодействия, что выражается как на уровне оценки значимости понимания и управления эмоциями других людей, так и на уровне характерологической ориентированности на себя и свои процессы.
2. По субъективной оценке уровня своей социальной адаптированности подростки данной группы демонстрируют низкие показатели по всем параметрам. Кроме того, они в некотором смысле, выявляют несформированность личностной и групповой социальной идентичности на уровне эмоциональной оценки (неприятя).
3. На уровне темпераментальных характеристик эти подростки демонстрируют низкие показатели пластичности, эргичности и темпа, как в предметной, так и в социальной сфере деятельности.
4. При этом в вопросах реальной способности распознавать эмоции окружающих людей подростки кризисной группы склонны недооценивать интенсивность переживаний других людей, что может быть расценено как косвенное свидетельство низкой значимости переживаний окружающих для них.
5. Это подтверждается и тем, что, чем лучше они понимают эмоции окружающих, тем выше оценивают значимость контроля собственных эмоциональных проявлений, что, в некотором смысле, можно рассматривать как средство защиты от вмешательства окружающих в индивидуальные процессы.
6. Кроме того, мы можем предположить, что изменение облика современного поколения происходило не резко, так как признаки перехода мы можем наблюдать на примере подростков «Переходной» группы, которые по некоторым параметрам находятся в промежуточном состоянии между двумя другими «Стабильной» и «Кризисной» группами

Таким образом, можно предположить наличие внутренних и внешних факторов, обусловивших эти особенности социализации современных подростков. С нашей точки зрения, ведущим фактором является резкое падение уровня материального благополучия россиян, а, следовательно, и принципиальная перестройка ценностно-смысловой системы российского общества в результате событий 2014-15 годов. При этом еще одним фактором, способствующим «заражению» кризисным состоянием, является общая информационная среда, преодолевающая различные социальные и возрастные барьеры. И, благодаря ей, процессы трансляции ценностей кризисного общества происходят значительно быстрее и эффективнее, чем на уровне реального межличностного взаимодействия. Таким образом, изменение облика посткризисного поколения могло произойти значительно быстрее, не за десятки лет, а за год-два. Кроме того, мы склонны полагать, что поколение, предшествовавшее кризисному, вероятно, восприняло и переживало ситуацию кризиса как таковую, а потому было вынуждено перестраиваться и адаптироваться к ней. В то время, как кризисное поколение, чей пик социализации пришелся на посткризисный период, воспринимает его как ситуацию некоторой стабильности. Разумеется, данное предположение является предварительным и требует дальнейшего исследования и эмпирической проверки.

Литература

1. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурная перспектива. М.: Просвещение, 2012.

2. Аянян А.Н., Голубева А.Н., Марцинковская Т.Д., Полева Н.С. Специфика становления идентичности детей и подростков в ситуации транзитивности. Психологические исследования, 2016, 9(50), 5. <http://psystudy.ru>
3. Гусельцева М.С. Теоретико-методологические основы гармонизации процессов социализации, индивидуализации и идентичности личности в условиях транзитивного общества. Психологические исследования, 2016, 9(50), 6. <http://psystudy.ru>
4. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3 – 22
5. Д. В. Люсин, В. В. Овсянникова. Измерение способности к распознаванию эмоций с помощью видеотеста//Психологический журнал, 2013, том 34, № 6, с. 82–94
6. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям/Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 264 – 278.
7. Марцинковская Т.Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме. – М.: Смысл, 2015. – 248 с.
8. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. - 2004. - N 1. - С. 43-56
9. Русалов В. М. Опросник структуры темперамента. М., 1990.
10. Акцентуации характера: учебное пособие / Л.П. Паршукова, И.В. Выбойщик. – 2-е изд., испр. и доп. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 84 с.
11. Аналитический доклад. Вхождение России в социально-экономический кризис: тенденции 2015 года и сравнительный анализ <http://ac.gov.ru/files/publication/a/5491.pdf>
12. Бюллетень социально-экономического кризиса в России. Выпуск № 1, апрель 2015 <http://ac.gov.ru/files/publication/a/5479.pdf>
13. Бюллетень о текущих тенденциях российской экономики. Выпуск 22, февраль 2017 <http://ac.gov.ru/files/publication/a/11944.pdf>

*Мерзлякова С.В., Астраханский государственный университет,
доцент кафедры общей и когнитивной психологии
Бибарсова Н.В., Астраханский государственный университет,
аспирант кафедры общей и когнитивной психологии*

svetym@yandex.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В тезисах представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей семейного самоопределения студенческой молодежи в зависимости от этнической принадлежности (русских, казахов, татар, народностей Кавказа).

Ключевые слова: социальная ситуация развития, социальный контекст, этническая принадлежность, семейное самоопределение, студенческая молодежь

Л.С. Выготский в учении о структуре и динамике психологического возраста рассматривает социальную ситуацию развития как важнейшую характеристику возраста, которая раскрывает отношение ребенка и его социального окружения. По мнению О.А.

Карабановой, в структурном анализе социальной ситуации развития целесообразно обратиться к понятию «социальный контекст», под которым понимается «общение и сотрудничество ребенка со значимым социальным окружением в рамках определенного института социализации – семьи, образовательного учреждения, группы сверстников» (Карабанова О.А., 2012, с. 77).

В связи с этим мы выдвинули предположение о том, что этническая принадлежность обуславливает особенности формирования семейного самоопределения современной молодежи. Под *семейным самоопределением* мы понимаем многоэтапный активный и осознанный процесс конструирования во временной перспективе образа семьи («родительская семья», «моя будущая семья», «идеальная семья») в зависимости от конкретной культурно-исторической ситуации, в основе которого структурирование системы ценностных ориентаций, обретение смысла детско-родительских и супружеских отношений, развитие способности к произвольной регуляции и рефлексии. Структура семейного самоопределения представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, качественные характеристики которых определяют показатели готовности личности к браку и семейной жизни. *Когнитивный компонент* включает в себя необходимый диапазон знаний о жизнедеятельности современной семьи, сформированность когнитивного образа Я – будущий семьянин (Я - будущий муж / жена, Я - будущий отец / мать, Я - хозяин / хозяйка, Я – сын / дочь) и представлений о будущем брачном партнере (идеальный муж / идеальная жена, идеальный отец / идеальная мама). *Ценностно-эмоциональный компонент* содержит в себе семейные ценности (счастливая семейная жизнь, свобода, любовь, брак, родительская семья, моя будущая семья, родители), оценку и восприятие брачно-семейных отношений (отношение к семье, положению личности в структуре семьи, браку, родительской семье, матери, отцу, будущему брачному партнеру, будущим детям, себе, любви романтического типа, сексу, семейному отдыху и досугу), смысложизненные ориентации (цели в жизни, процесс в жизни, результативность жизни, осмысленность жизни). *Регулятивно-поведенческий компонент* содержит набор операций и способов, с помощью которых осуществляется достижение осознанной цели деятельности, а именно: построение жизненных планов во временной перспективе (мое прошлое, мое настоящее, мое будущее), ориентация в социальных семейных ролях и межличностных отношениях (главенство и ответственность в семье, права и обязанности супругов), коммуникативная инициатива и активность во взаимодействии, навыки эффективной коммуникации и разрешения конфликтов в семье (отношение к семейным конфликтам, разводу), волевая саморегуляция, самоконтроль. *Мотивационный компонент* отражает мотивы вступления в брак. Нами изучены особенности таких брачных мотивов, как безопасность, гармоничные сексуальные отношения, долг, достижение успеха, компенсация чувства одиночества, личная независимость, любовь, материальное благополучие, месть, общение с людьми, признание окружающими, родительство, самоактуализация, счастье. *Рефлексивный компонент* семейного самоопределения подразумевает наличие таких качеств как объективная оценка себя и своей деятельности, развитое самосознание и самопонимание, внутренний локус контроля (локус контроля – Я, локус контроля – жизнь), критичность оценки достигнутого и прогнозирование последующих результатов.

Для проверки гипотезы использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретико-методологический анализ литературных источников, анкетирование, психодиагностические методики, методы прикладной статистики. Для диагностики содержательно-структурных характеристик семейного самоопределения мы использовали метод семантического дифференциала, разработанный Ч. Осгудом, опросник «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой, проективную методику «Незаконченные предложения», «Тест

смыслоразнозначных ориентаций» Д.А. Леонтьева. При проведении аналитического этапа мы использовали математико-статистические методы, которые позволили нам установить достоверность результатов исследования. Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21. В анализ включались описательные статистики, критерий Колмогорова-Смирнова для одной выборки, критерий Краскела-Уоллеса (H), однофакторный дисперсионный анализ для независимых выборок (F). Исследование проводилось на базе Астраханского государственного университета, Астраханского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, филиала Российского государственного гуманитарного университета в г. Астрахани, Астраханского государственного политехнического колледжа, Астраханского колледжа вычислительной техники. В исследовании приняли участие 1081 респондент. Среди опрошенных студентов 60,79 % - русские, 17,35 % - казахи, 7,97 % - татары, 6,17 % - представители народностей Кавказа (аварцы, чеченцы, лезгины, армяне, азербайджанцы, грузины и др.), 7,72 % - другие национальности (метисы, калмыки, евреи, украинцы, туркмены, поляки и т.д.). Результаты табл.1 представляют нам достоверные различия в показателях семейного самоопределения в зависимости от этнической принадлежности. При проведении статистического анализа мы сравнивали группы национальностей, количественный состав которых превышал 5 % от общей численности выборки, то есть русских, казахов, татар, народностей Кавказа.

Таблица 1

Оценка достоверности различий в показателях семейного самоопределения в зависимости от этнической принадлежности

Структурно-содержательные характеристики семейного самоопределения	Значение H - критерия	Уровень значимости
<i>Когнитивный компонент</i>		
Я - будущий папа / мама	14,289	0,003
Я – сын / дочь	16,365	0,001
<i>Ценностно-эмоциональный компонент</i>		
Родительская семья	30,029	0,000
Моя мама	16,447	0,001
Мой отец	21,446	0,000
Ценность любви	8,911	0,031
Отношение к сексу	11,440	0,010
<i>Регулятивно-поведенческий компонент</i>		
Мое прошлое	22,493	0,000
Мое будущее	9,758	0,021
Доступность сферы «счастливая семейная жизнь»	14,734	0,002
Доступность активной деятельной жизни	12,290	0,006
Доступность познания	8,949	0,030
Доступность творчества (возможность творческой деятельности)	26,005	0,000
Отношение к разводу	8,039	0,045
<i>Мотивационный компонент</i>		
Гармоничные сексуальные отношения	10,834	0,013
Долг	8,555	0,036
Общение с людьми	10,944	0,012
Признание окружающими	9,516	0,023

<i>Рефлексивный компонент</i>		
Я – образ	9,640	0,022
Индекс дезинтеграции в мотивационно - личностной сфере	13,803	0,003

Таким образом, по результатам организованного и проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

1. Этнокультурный контекст обуславливает формирование семейного самоопределения личности современной молодежи. В когнитивном компоненте различия на уровне статистической значимости выявлены для переменных «Я – будущий папа / мама», «Я – сын / дочь». В ценностно-эмоциональном компоненте достоверные различия обнаружены в отношении к родительской семье, матери, отцу, ценности любви, сексу. В регулятивно - поведенческом компоненте значимые различия установлены для элементов «мое прошлое», «мое будущее», доступность сфер «счастливая семейная жизнь», «активная деятельная жизнь», «познание» и «творчество», отношение к разводу. Этническая принадлежность определяет значимость таких брачных мотивов, как гармоничные сексуальные отношения, долг, общение с людьми, признание окружающими. В рефлексивном компоненте существуют достоверные различия для элементов «Я – образ», «индекс дезинтеграции в мотивационно - личностной сфере».

2. Для русских студентов характерны позитивное отношение к сексуальной сфере, доступность активной деятельной жизни, познания и возможность творческой деятельности. Важным брачным мотивом являются стабильные и гармоничные сексуальные отношения. Наблюдается средний и высокий уровень дезинтеграции в мотивационно - личностной сфере.

3. В среде казахов у молодежи формируются значимость таких функциональных ролей Я – будущий родитель, Я – сын / дочь, ценностное отношение к родительской семье, матери и отцу, значимость любви. Ценность прошлого и устремленность в будущее являются важными характеристиками семейного самоопределения студентов-казахов. Отмечается доступность сферы «счастливая семейная жизнь». Наблюдается крайне негативное отношение к разводу. Важными брачными мотивами являются долг, общение с людьми, признание окружающими. Наблюдается низкий и средний уровень дезинтеграции в мотивационно - личностной сфере.

4. Особенности семейного самоопределения студентов-татар заключаются в высокой значимости матери и отца, ценности любви, позитивном отношении к сексу, доступности активной деятельной жизни, негативном отношении к разводу. Важным брачным мотивом являются гармоничные сексуальные отношения. В мотивационно - личностной сфере отмечается средний и высокий уровень дезинтеграции.

5. Для представителей народностей Кавказа свойственны высокая ценность семейной роли Я – будущий папа / мама, родительской семьи, отношений с матерью и отцом, значимость будущего, негативное отношение к разводу. Важными мотивами заключения брака являются общение с людьми, признание окружающими. Я - образ отличается высокой ценностью. В мотивационно - личностной сфере наблюдается низкий и средний уровень дезинтеграции.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Выготский Л.С. Собр.соч.: в 6 т. Т.4. М., 1984. С. 244 – 268.
2. *Карабанова О.А.* Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 4. С. 73-82.

Солодникова И.В., РГГУ, профессор
кафедры социальной и юридической психологии
доктор социологических наук, доцент
Солодников В.В., РГГУ,
профессор кафедры прикладной социологии
доктор социологических наук, профессор
14a20ivs@mail.ru, solodnikovv@mail.ru

«Идентичность» личности: биографические предпосылки становления понятия и эмпирическая верификация.

Демонстрируется связь концепции идентичности Э.Эриксона с его биографией. Рассматривается развитие его идей Дж. Марсиа о статусах идентичности и Д. Левинсоном о развитии личности во взрослости.

Идентичность личности; статусы идентичности; всевозрастное развитие личности.

Как широко известно, концепция развития личности Эрика Гомбургера Эриксона, впервые представленная в его работе «Детство и общество» (Erikson, 1950), основывается на понятии «идентичность» личности. С тех пор это понятие стало широко использоваться психологами различных научных ориентаций.

На наш взгляд, теоретическое наследие ученых нередко бывает тесно связанным с фактами личной биографии. Э. Эриксон не является исключением. Представляется интересным проследить, каким образом факты биографии ученого послужили источником созданной им концепции. Э.Г. Эриксон родился 12 мая 1902 года в Дании, считал себя ровесником века и непосредственным наблюдателем происходивших в Европе перемен. Отца своего он не знал. Когда Эрику было два года, его мать переехала в Германию, где вышла замуж за педиатра по фамилии Гомбургер. Эту фамилию и стал носить будущий ученый.

После окончания школы Эрик отправился путешествовать по Европе в качестве странствующего художника. Он увлекался искусством и философией, как и его мать. Оказавшись в Вене, он стал преподавать рисование детям Венской школы, организованной Анной Фрейд. Там он вступил в психоаналитическое общество – в то время небольшой круг людей различных профессий, которые в свободных беседах и обсуждениях осваивали психоанализ. Он получает диплом Венского психоаналитического общества. В 1933 году Эрик Гомбургер покинул Германию, где активизировалась деятельность нацистов. После некоторых скитаний он оказался в Бостоне и стал сотрудником Психологического института Гарвардского университета. Следствием переезда в Америку и принятия американских жизненных ценностей стала смена фамилии с Гомбургер на Эриксон. Во-первых, она звучит по-скандинавски, и, во-вторых, подчеркивает, что он «self-made man», что является одной из ведущих ценностей американского общества. Умер Е. Erikson 12 мая 1994 в США.

В беседах со своим биографом Р. Эвансом (Evans, 1967) исследователь говорил, что чувствовал себя вечным «чужаком»: в своей семье (он был неродным сыном Гомбургера), в Германии он был датчанином, в странствиях по Европе и Венской психоаналитической школе воспринимался как свободный художник, а в Америке он был немцем. Э. Эриксон понимал, что такова была судьба многих представителей его поколения. Приход нацистов к власти в Германии и последовавшая за этим Вторая мировая война создали мощные миграционные потоки 1930-х и 1940-х годов в странах Европы и США и породили феномен «вырванности корней», послуживший ему толчком к формулированию оригинальных научных идей. Центральным понятием концепции Э. Эриксона стала идентичность, которую он понимал как субъективное чувство и

объективно наблюдаемое качество личной самоидентичности и постоянства, соединенное с верой в тождественность и постоянство картины мира, разделяемой с другими людьми.

В отличие от предшествующих периодизаций развития личности Э. Эриксон рассмотрел этот процесс от рождения до смерти. Его описание жизни человека насчитывает восемь стадий, определяющих характеристики идентичности личности (см. Табл. 1).

Таблица 1

Стадии формирования личностной идентичности, по Э. Эриксону

Стадия	Возраст	Успешный полюс развития	Неуспешный полюс развития	Доблесть
1	0-1	Доверие к миру	Недоверие к миру	Надежда
2	1-3	Автономия	Стыд и сомнение	Власть
3	3-5	Инициатива	Чувство вины	Произвольность
4	6-11	Трудовая активность	Чувство неполноценности	Компетентность
5	12-18	Идентичность	Спутанность ролей	Верность
6	18-30	Интимность	Изоляция	Любовь
7	30-64	Производительность	Стагнация	Забота о другом
8	64+	Интеграция	Отчаяние	Мудрость

Каждой из стадий, по Э. Эриксону, присуща одна специфическая задача возраста. Последняя выдвигается обществом, которое и определяет содержание психосоциального развития на каждом его этапе с точки зрения наиболее полного включения индивида в общество. Задача возраста описывается в терминах ее биполярных (успешных или неуспешных) решений.

Развитие на каждой стадии подготавливается достигнутым уровнем психосоциального развития на предыдущих стадиях и имеет большое значение для последующих возрастных этапов. Каждый человек может пройти стадию либо успешно, либо не успешно. В первом случае формируется новое положительное качество личности, а также «доблесть», если же развитие шло неудовлетворительно, формируется негативная черта личности. В отличие от З. Фрейда, Э. Эриксон считал, что неуспех при прохождении через определенную стадию не фатален для целостного личностного развития. Задача стадии может быть решена на следующей стадии развития, но для этого человеку потребуется значительно больше усилий (эпигенетический принцип).

Эмпирической базой концепции Э. Эриксона были материалы этнографической экспедиции автора в индейские племена сиу и юрок в США, его психотерапевтическая практика и анализ собственной жизни. Однако в дальнейшем его последователи стали проводить специализированные эмпирические исследования. Наиболее популярной оказалась качественная методология (преимущественно биографические интервью), небольшие выборки испытуемых и построение соответствующих типологий.

Последователи Э. Эриксона, развивали его представления об идентичности. Так, Дж. Марсиа (Marcia, 1980), на основе биографических интервью молодых мужчин, выделил четыре статуса идентичности - Identity Foreclosure (Навязанная идентичность), Identity Moratorium (Мораторий идентичности), Identity Achievement (Сформированная идентичность) и Diffusion (Диффузная идентичность). Они были выделены на основании особенностей протекания кризиса идентичности в юности.

Имеющие навязанную идентичность, по мнению автора, не переживали кризис, усваивая родительские ценности, взгляды на жизнь. Их главной жизненной ценностью является безопасность, которую дает, в первую очередь, родительская или собственная семья.

Находящиеся в моратории идентичности переживают личностный кризис, продолжают оценивать различные возможности построения своего жизненного пути. Их ведущей ценностью становится экспериментирование, исследование различных жизненных альтернатив.

Обладающие сформированной идентичностью обрели ее посредством переживания личностного кризиса. Их ценностью становится независимость, в первую очередь экономическая.

Обладатели диффузной (спутанной, незрелой) идентичности тоже не переживали кризиса. Для них главной ценностью становится принадлежность (супругу, религии, организации).

Далее, проведя количественный анализ выраженности личностных черт (тревожность, психологическое благополучие и др.) представителей разных статусов идентичности Дж. Марсиа обнаружил, что респонденты, отнесенные к группам «мораторий идентичности» и «сформированная идентичность» имеют лучшие показатели психологического здоровья, чем представители статусов «навязанная» и «диффузная» идентичность. Используя тот же гайд биографического интервью, что и Дж. Марсиа, Р. Джосселсон (Josselson, 1987) провела лонгитюдное исследование женщин – студенток колледжа, повторно встретившись с ними через 10-12 лет. Из выделенных Дж. Марсиа четырех статусов идентичности лучшими показателями психологического здоровья отличались представительницы групп «навязанная» и «сформированная» идентичность. У женщин, отнесенных к «мораторию» и «диффузной» идентичности эти показатели были ниже. Таким образом, было конкретизировано представление Э. Эриксона об идентичности личности и показана гендерная специфика социальной адаптации индивида: одобряется социальное экспериментирование у мужчин и следование социальным нормам у женщин. Дальнейшее развитие идеи Э. Эриксона получили в работах американского психолога Д. Левинсона (Levinson, 1978, 1996). Им было проведено исследование мужчин и женщин «среднего возраста» (43-46 лет) методом биографического интервью. Он выделил четыре больших эры (spans) в жизни человека: предвзрослость, а также ранняя, средняя и поздняя взрослость. Каждый человек с необходимостью проходит через эти «эры» жизни. Между ними существуют переходы, которые принадлежат обоим эрам. Переходы, по мнению автора, длятся от 3 до 6 лет, но в среднем составляют 4-5 лет. Каждая эра взрослости состоит из трех периодов: вхождение в эру, переход (проживание человеком юбилея - 30-ти, 50-ти, 70-ти лет) и укоренение в эре. Для каждого периода характерна определенная жизненная структура – совокупность семейных ролей, особенности профессиональной карьеры, отношение к политике, здоровью, предпочитаемые виды досуга и т.д. Поскольку жизненные структуры создаются личностью для адаптации к уникальному сочетанию внешних и внутренних обстоятельств жизни, они не могут оставаться неизменными на протяжении всей жизни. Жизненные условия и удовлетворенность ими также изменяются с течением времени. Поэтому жизненные структуры меняются. Наиболее глубокие изменения в жизненной структуре наблюдаются при переходе от одной эры к другой. Находясь в переходе ранней взрослости личность имеет дело с проблемами независимости, формированием идентичности и отделением от родительской семьи. Переход середины жизни является мостом между ранней и средней взрослостью. Его главная проблема – осознание того, что человек больше не является молодым. Содержанием перехода к поздней взрослости является подготовка к пенсии и постепенной утрате профессиональной роли. По мнению Д. Левинсона, это главный поворотный пункт в жизненном пути личности.

Исследования Д. Левинсона выявили гендерные различия в прохождении индивидом различных этапов жизненного цикла. Он показал, что в течение всей взрослой жизни мужчины опираются на уровень образования, социальный статус и доход как основу для

построения собственной идентичности. Она базируется на их профессиональных качествах. В то же время современная женщина для формирования позитивной идентичности должна совмещать три роли: жены, матери и профессионала. Первые две из них традиционны, третья добавилась относительно недавно. Успешное выполнение трех социальных ролей женщинами более сложная задача, чем выполнение одной роли мужчинами.

Таким образом, мы видим, идея личностной идентичности, положенная в основу концепции Э. Эриксона о всевозрастном развитии личности (life-span development), развивалась и конкретизировалась его последователями.

Erikson, E. (1950) *Childhood and Society*. New York: Norton.

Evans R.I. (1967) *Dialogue with E.H. Erikson*. New York: Harper.

Josselson, R. (1987) *Finding herself (pathways to identity development in women)*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Levinson, D.J. (1979) *The seasons of a man's life*. N.Y.: Ballantine Books.

Levinson, D.J., Levinson, J.D. (1996) *The seasons of a woman's life*. N.Y.: A.A.Knopf.

Marcia J.E. (1980) *Identity in adolescence*. - In: *Handbook of adolescent psychology* / Ed. by Adelson J. - New York: Wiley.

*Юрченко Н.И., ФГБНУ «Психологический институт РАО»,
научный сотрудник лаборатории психологии подростка*

yurchenko_natalya@icloud.com

Этническая идентичность студентов-лингвистов

Рассматривается роль своей и чужой культур для респондентов, взаимодействующих в современном мультикультурном обществе. Проведено пилотажное исследование. В данном исследовании выборку составили две группы студентов: одна группа из Москвы, получающая второе высшее образование; вторая - из Оренбурга, получающая первое высшее. Были выбраны группы респондентов, которые изучают иностранные языки в качестве будущей профессиональной деятельности, то есть это будущие педагоги-лингвисты. Результаты исследования показали, что обе группы позитивно оценивают как свою родную культуру, так и чужую. Это подтверждается описаниями, данными при ответе на вопросы. И те, и другие студенты демонстрируют в ответах понимание необходимости положительно презентовать свою культуру представителям других национальностей. Однако исследование структуры социальной идентичности показало, что роль культуры в ней для респондентов не велика. В результате мы сделали вывод, что значимость своей культуры увеличивается, когда возникает необходимость презентации себя как её представителя, то есть при взаимодействии с другими культурами.

Ключевые слова: этническая идентичность, идентичность

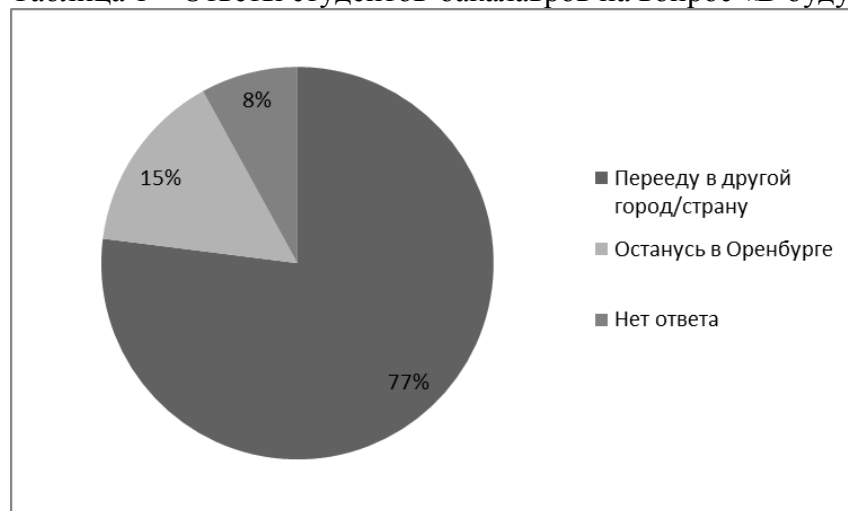
В современном мире контакт с представителями других культур и носителями других языков неизбежен, поскольку одной из характеристик нашего современного общества является его мультикультурность. В нашем пилотажном исследовании мы попытались выяснить, какую роль своя и чужая культуры играют для студентов-лингвистов, которые будут транслировать, и уже сейчас частично это делают, необходимость овладения иностранными языками и понимания других культур через свою будущую профессиональную деятельность.

Выборку нашего пилотажного исследования составили 2 группы студентов лингвистических специальностей. Первая группа – студенты, получающие второе высшее образование на факультете теории и методики преподавания иностранных языков и культур Московского педагогического государственного университета в возрасте от 30 до 40 лет и проживающие в Москве (20 человек). Вторая группа – студенты-бакалавры, обучающиеся на факультете филологии и журналистики Оренбургского государственного университета в возрасте от 18 до 22 лет и проживающие в Оренбурге (20 человек). Все респонденты были осведомлены о целях эксперимента и дали свое согласие на участие в исследовании.

Для определения особенностей этнической идентичности респондентов была проведена методика «Особенности этнической идентичности» Г.Р. Хузеевой (Сборник методик, 2016).

Результаты данной методики показали, что 90% студентов, проживающих в Москве, устраивает их место жительства. Студенты, обучающиеся в Оренбурге, в большей степени нацелены на дальнейший переезд (77%), при этом из них 33% студентов планирует жить в большом городе России, 23% в другой стране (чаще в стране изучаемого языка) и 11% в другом городе России, равнозначном по численности населения с Оренбургом или иногда меньшим. Остальные 15% студентов-бакалавров желают остаться в Оренбурге после окончания обучения, другие 8% не ответили на вопрос. Вероятно, это связано с тем, что у получающих второе высшее образование (в возрасте от 30 до 40 лет) уже есть семья и своё постоянное место жительства, а студенты-бакалавры ещё либо проживают с родителями, либо в студенческом общежитии, находятся в поиске своего места и видят больше возможностей для реализации своих профессиональных знаний, умений и навыков.

Таблица 1 – Ответы студентов-бакалавров на вопрос «В будущем я мечтаю жить в...»



Следует отметить, что респонденты обеих групп одинаково много дали характеристик, в чём помогает им их культура. 88% ответов студентов из Оренбурга были направлены на личность (н-р, *гордиться собой, быть в поиске новых интересов, обогатить себя внутренне* и т.д.), остальные ответы были связаны с взаимодействием в социуме (н-р, *чувствовать себя частью общества, быть достойным представителем своей культуры, сравнивать себя с другими культурами* и т.д.). Как видно из примеров, для некоторых респондентов важной становится культура.

Студенты из Москвы чаще всего указывали характеристики, помогающие при контакте в социуме (н-р, *быть хорошей матерью, гордиться страной* и т.д.). У студентов данной группы респондентов чаще встречались характеристики семейной принадлежности, гражданской, профессиональной, гораздо реже этнической.

При ответе на вопрос «В чём мешает культура?» в основном преобладают характеристики, указывающие на чужой этнос, его непонимание (н-р, *взаимодействовать с другими культурами, понимать особенности поведения представителей других культур, понимать другие культуры, адекватно оценивать чужую культуру* и т.д.). Подобные ответы преобладают у студентов и из Москвы, и из Оренбурга. Вероятно, это говорит о понимании обеих групп респондентов большого отличия своей культуры от других. Стоит учитывать тот факт, что все студенты языковых специальностей изучают язык для профессиональной деятельности.

При описании своего народа, обе группы респондентов в большей степени указывали положительные характеристики – 93%. Это говорит об осознании студентами необходимости положительной презентации своей культуры при взаимодействии с представителями «чужих» культур.

Наиболее ценными в своей культуре для студентов-лингвистов являются личностные характеристики её представителей (*доброта, честность, отзывчивость, гостеприимность*), чуть реже традиции и обычаи, свойственные их культуре (*изготавливать вино, следование традициям, умение петь*), а также характеристики самой культуры (*многогранность, богатство, разнообразие*) и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что обе группы респондентов идентифицируют себя с культурой, что, скорее всего, связано с изучением ими иностранного языка в качестве профессиональной деятельности, которое способствует пониманию своей собственной этнической принадлежности, а также места и роли своей культуры среди «чужих» культур.

Для того, чтобы выявить роль своей и чужой культур респондентов, мы также провели методику «Структура социальной идентичности» Г.Р. Хузеевой (Сборник методик, 2016). Анализ результатов данной методики показал, что культура играет для респондентов не самую важную роль, в среднем ей достаётся седьмое место в структуре социальной идентичности всех респондентов (для студентов второго высшего образования она занимает 9 позицию, а для студентов-бакалавров – 5 позицию). Первое место для обеих пилотажных групп занимает семья (среди студентов из Москвы такой вариант выбрали 88%, а из Оренбурга – 64%). Стоит отметить, что некоторые студенты-бакалавры на первом месте обозначили принадлежность к группе своих увлечений и хобби, группу принадлежности к своему поколению и группу своей культуры. Двое оренбургских студентов второе место отдали также группе своей культуры. Это говорит о том, что студенты-бакалавры в большей степени передают значение культуре.

Таким образом, обе группы респондентов положительно оценивают свою и чужую культуры, понимают отличие своей культуры от других, осознают необходимость трансляции позитивных черт своей культуры представителям других национальностей и установления дружественного контакта с носителями других языков и культур. При этом в структуре социальной идентичности культуре респондентами отводится небольшая значимость. Вероятно, это связано с тем, что студенты обеих групп чаще находятся в контакте с «себе подобными», представителями их родной культуры и носителями их родного языка, где потребность демонстрации себя как представителя своей культуры ничтожно мала.

Гавриченко О.В., Марцинковская Т.Д. Культура как образующая идентичности // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 54. С. 11. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1458-gavrchenko54.html> (дата обращения: 03.09.2017).

Марцинковская Т.Д., Голубева Н.А., Юрченко Н.И. Картина мира, образ мира, представления о мире: константы и трансформации понятия и содержания // Мир психологии. 2017. № 2 (90). С. 20-32.

Марцинковская Т.Д., Киселева Е.А. Социализация в мультикультурном пространстве // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 53. С. 2. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n53/1425-martsinkovskaya53.html#e3> (дата обращения: 29.10.2017).

Гусельцева Марина Сергеевна,

ФГБНУ «Психологический институт РАО», ведущий научный сотрудник

mguseltseva@mail.ru

Идентичность: вызовы современности и обновление методологического инструментария психологии

Аннотация: Обсуждаются ведущие тенденции трансформации идентичности в современном мире, где в ситуации транзитивности, непредсказуемости и роста разнообразия изучение идентичности сталкивается с рядом новых методологических проблем и включено в поток недостаточно отрефлексированных социокультурных изменений.

Ключевые слова: методология, идентичность, современность, транзитивность, трансдисциплинарность

Для характеристики современности сегодня применяются разного рода метафорические конструкты: «текущая современность» (Бауман, 2008), «общество риска» (Бек, 2000), «ускользающий мир», «плывущие структуры» (Гидденс, 2004). Само по себе использование метафорического конструкта свидетельствует о некоторой неустойчивости, зыбкости и размытости в описаниях изменяющегося на наших глазах мира: в философском дискурсе «бытие» сменяется «становлением»; в историографии обсуждается переход от «текста» к «опыту» (Анкерсмит, 2009), в исследованиях культуры – от анализа структур к непрерывности процессов, и т.д.

Что же касается психологической науки, то она не только сталкивается с рядом новых методологических проблем, но и активно включена в поток еще недостаточно отрефлексированных социокультурных трансформаций. Ключевой проблемой является тот факт, что новые реальности требуют изменения исследовательской оптики (Гусельцева, 2015), использования иного методологического инструментария (Поддьяков, 2014), обновления психологического словаря. Дело заключается в том, что психология практически не может осмысливать поток творящихся изменений, в том числе и происходящие трансформации идентичности, опираясь исключительно на имеющийся категориальный аппарат, на сложившиеся представления и мыслительные традиции. Таким образом, изменившаяся социокультурная и познавательная ситуация (где социальный и когнитивный срезы – ее разные грани) ставит перед психологией задачи методологического обновления: ведущих дискурсов и тезауруса, исследовательского инструментария, способов интерпретации изучаемых феноменов, а также сканирования открывающихся трансдисциплинарных горизонтов познания (Гусельцева, 2015).

Текущие трансформации идентичности в этой ситуации передаются через характеристики «множественная», «мобильная», расплывчатая, нестабильная, и т.п.

Среди ведущих тенденций трансформаций идентичности в современном мире следует отметить следующие:

➤ *Состояние транс-*, находящее отражение в таких фиксирующих изменения терминах, как транзитивность, транспарентность, транснациональность, транскультурализм, трансдисциплинарность, трансгрессия, трансгендер, трансгуманизм и т.п. Именно новое – неустойчивое, лабильное, текучее, противоречивое, незавершенное – состояние мира и идентичности в этом мире потребовало от психологической науки поиска новых методологических стратегий (Гусельцева, 2015). Особенно важным в этой связи является тот факт, что транзитивное состояние общества, его переходность, в свою очередь стимулирует и «психологическую транзитивность», которая соединяет неопределенность с трансформациями времени и пространства в один гештальт (Марцинковская, 2015).

➤ *Многомерность* побуждает к анализу разнообразия граней и жизненных стилей, возможных конфигураций современной идентичности. В свою очередь, влияние синергетики и коммуникации с социогуманитарными науками, изучающими феномен человека, принесли в психологию идеи рефлексивной и экзистенциальной сложности в осмыслении изменяющейся идентичности. *Эпистемология сложного* реализуется в аналитических стратегиях, учитывающих способ мышления посредством антиномий и способствующих интеграции феноменологического разнообразия (см.: Гусельцева, 2015; Морен, 2012). В психологии эпистемология сложного продуктивно взаимодействует со стратегиями конструктивизма и ситуативизма. Универсальное описание идентичности оказывается малопродуктивным в мире, где сосуществуют разные жизненные практики и изобретаются (заново конструируются) культурные традиции (подробнее см.: The Invention of Tradition, 2003).

➤ *Сверхсложность* в качестве нового конструкта и исследовательской стратегии является ответом на вызовы неопределенности, нестабильности, неоднозначности, непредсказуемости и разнообразия, которые Р. Барнетт описывает как ведущие черты современности (Барнетт, 2001). Идентичность современного человека выстраивается в культурно-психологических координатах становящегося бытия. Р. Барнетт показывает, что такое состояние культуры, как непредсказуемость, вызывает субъективное состояние «сомнительности» (неуверенности, потери почвы под ногами, ощущения возможности в любой момент быть застигнутыми врасплох), а неопределенность порождает «спорность» (состояние, где любые положения и утверждения могут быть оспорены). Сомнению подвергается не только сама реальность, но и лежащие в основе наших представлений предпосылки. К этой феноменологии добавляются также глобальные переживания неустойчивости и хрупкости бытия. «Сверхсложность – это такой тип сложности, при котором даже границы понимания мира проблематизируются» (Там же). Тем не менее там, где проблемы осознаются, обнаруживаются и средства решения. Так, ответом на вызовы непредсказуемости и разнообразия становятся конструктивистские подходы в психологической теории и стратегии самостроительства идентичности в жизненной практике. Сверхсложность раскрывается и реализуется в новых эпистемологических стратегиях, к наиболее ярком из которых можно отнести интеллектуальное движения метамодернизма, выводящего на передний план принцип осцилляции (своеобразного интегрирующего колебания и раскачивания) (см.: Vermeulen, Akker, 2010).

➤ *Неравновесность, гетерохронность и гетерогенность* социально-психологических процессов в методологическом плане изучения идентичности нашла отражение в том, что слоистость культурно-психологического времени и мозаичность социокультурного пространства осмысливаются посредством многофакторных

нелинейных моделей анализа, а также появления термина и концепции «психологического хронотопа» (см.: Марцинковская, 2015).

➤ *Глобализация и локализация, дестрадиционализация и неорархаика* – также значимые факторы в анализе особенностей современной идентичности. С одной стороны, в свете новых методологий социализация и индивидуализация предстают в качестве единого процесса развития, где исследовательская оптика фокусирует не противоречие, а взаимодействие этих процессов (Гусельцева, Изотова, 2016). С другой стороны, подрастающие поколения ищут себя среди смешанных и переплетающихся слоев идентичности: планетарная (житель планеты Земля), цивилизационная (единое эволюционирующее человечество), национальная и гражданская (принадлежность к стране), социокультурная (самоопределение в локальном пространстве, в ближних кругах культуры), социальная и профессиональная (самоопределение среди тех или иных социальных групп), этническая, персональная (личность, самость, индивидуальность). Следует отметить, что не все слои идентичности оказываются отрефлексированы самим субъектом, некоторые остаются для него латентными (Гусельцева, 2017).

➤ *Информатизация* – последствием этого тренда в сфере психологии стало представление об информационной социализации как новом и особом типе социализации в условиях постиндустриального и информационного общества (Гусельцева, Изотова, 2016; Марцинковская, 2012). Информационная проницаемость современной культуры проявляется в том, что практически любой пользователь получил возможность смотреть на меняющийся мир из окна своего компьютера. Однако среди рисков становления идентичности в ситуации неоднородности информационной социализации обсуждается цифровой или *антропологический разрыв* (Информационная эпоха: вызовы человеку, 2010), а также проблемы межпоколенной трансмиссии, где для описания психологических особенностей современных детей и подростков недостаточно инструментария уже существующих концепций, теоретических схем и периодизаций развития (Гусельцева, Изотова, 2016; Марцинковская, 2012; Поддьяков, 2014).

➤ *Размывание ориентиров, ценностная лабильность и размытость* являются еще одним риском на пути становления и самоконструирования современной идентичности. Исчезновение норм и стандартов в усложнившемся мире, где даже для современников сделалось невозможно читать одни и те же книги и опираться на определенную интеллектуальную традицию, в первую очередь, приводит к рефлексиям относительно кризиса образования, не успевающего следовать за радикальными изменениями жизни. В этой ситуации на передний план выходят новые компетенции – находить, анализировать, синтезировать и оперативно применять на практике найденную информацию. Иными словами, необходимы не нагруженность массой быстро устаревающих знаний, а их активная переработка, осмысление и творчество.

Таким образом, трансформации идентичности в изменяющемся мире для своего продуктивного постижения требуют изменений исследовательского взгляда – открытого к новому опыту и учитывающего противоречивые социокультурные тренды. С позиции же развиваемого нами культурно-аналитического подхода идентичность рассматривается как трансдисциплинарное и интегративное понятие, передающее целостность непрерывно развивающегося человека и позволяющее соотнести разнообразие его психологических модусов (проявлений «индивида», «личности», «индивидуальности», «субъекта»). Таким образом, в качестве современного конструкта «идентичность» способствует как коммуникации психологии со смежными исследовательскими областями, так и проблемно-ориентированной интеграции знания внутри психологии.

Литература

Анкерсмит Ф. История и тропология: взлет и падение метафоры. М.: Канон+, 2009.

Барнетт Р. Осмысление университета // Образование в современной культуре. 2001. Альманах 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm> (дата обращения: 05.09.2017).

Бауман З. Текущая современность. СПб.: Питер, 2008.

Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000.

Гидденс Э. Ускользящий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. М.: Весь мир 2004.

Гусельцева М.С. Психология и новые методологии: эпистемология сложного // Психологические исследования, 2015, Т. 8, № 42, с. 11. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.11.2015).

Гусельцева М.С. Идентичность в транзитивном обществе: трансформация ценностей // Психологические исследования, 2017, Т. 10, № 54, с. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.09.2017).

Гусельцева М.С., Изотова Е.И. Позитивная социализация детей и подростков: методология и эмпирика. М.: Смысл, 2016.

Информационная эпоха: вызовы человеку / отв. ред.: И.Ю. Алексеева, А.Ю. Сидоров. М.: РОССПЭН, 2010.

Марцинковская Т.Д. Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве // Психологические исследования, 2012, Т. 5, № 26, с. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.10.2016).

Марцинковская Т.Д. Современная психология – вызовы транзитивности // Психол. исследования, 2015, Т. 8, № 42, с. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.11.2015).

Морен Э. Размышления о познании // Вестник Европы, 2012, № 33. URL: <http://magazines.russ.ru/vestnik/2012/33/m30-pr.html> (дата обращения: 11.12.2016).

Поддьяков А.Н. Компликология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей. М.: Высшая школа экономики, 2014.

The Invention of Tradition. / Eds. E. Hobsbawm, T. Ranger. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Vermeulen T., van den Akker R. Notes on metamodernism // J. of Aesthetics & Culture. 2010. V. 2. URL: <http://www.aestheticsandculture.net/index.php/jac/article/view/5677> (дата обращения: 30.09.2015).

*Д.А. Хорошилов, факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова,
кандидат психологических наук, старший научный сотрудник*

d.khoroshilov@gmail.com

Идеи Л.Я. Гинзбург в социальной психологии личности

Анализ филологического и литературного наследия Л.Я. Гинзбург позволяет говорить о новой концепции субъекта («постиндивидуалистического человека»), которая выражает искания интеллектуальной культуры XX века и оказывается созвучна проблеме личности и общества в современной социальной психологии.

Ключевые слова: личность и общество, социальная идентичность, субъективность, постиндивидуалистический человек.

Одна из инвариантных эпистемологических проблем социальной психологии XIX – XXI столетий – соотношение личности и общества – является решающей для определения ее дисциплинарного статуса. Что такое общество – «сумма» отдельных

индивидов, или же реальность *sui generis*, которая не сводится к индивидуальным взаимодействиям? – этот вопрос был артикулирован в знаменитой полемике Г. Тарда и Э. Дюркгейма. Современная социальная психология для объяснения взаимодействия личности и общества использует понятие социальной идентичности в двух альтернативных парадигматиках: когнитивной (А. Тэшфел, Дж. Тернер, М. Хогг) и конструкционистской (концепции диалогической и нарративной идентичности Г. Херманса – К. Гергена, Р. Харре), чьи ключевые допущения и разногласия неоднократно анализировались в научной литературе.

Известная противоречивость теоретических определений идентичности заставляет усомниться в их эвристичности при обсуждении социально-исторической детерминации Я (Белинская, 2015), что, в свою очередь, становится основанием для введения сравнительно новой для психологии категории *субъективности* – дискурсивной формы артикуляции неопределенности в различных социальных и культурных контекстах (Зарецкий, 2012). Многие философы и психологи, зачарованные постмодернистскими настроениями вновь наступившего *Fin de siècle*, высокомерно заявляют о «смерти субъекта», «воскрешением» которого занялись литературоведы (Корчагин, 2017). Отсюда интерес к филологическим работам и прежде всего частным запискам Л.Я. Гинзбург (1902 – 1990), которые она вела начиная с юности по образцу записных книжек князя П.А. Вяземского, одного из главных персонажей ее научных исследований.

1. Начальный пункт рассуждений Гинзбург – интуиция радикальных культурных и социальных изменений, которые требуют пересмотра концепции человека: «люди еще не знают о том, что они претерпели глубинные исторические сдвиги сознания, вероятно, не сразу узнают, а пока что спешат найти потерянное место» (Гинзбург, 1999, с. 285). Знаком творчества Гинзбург Э. Ван Баскирк тонко реконструирует ее концепцию субъективности «постиндивидуалистического человека» (Buskirk, 2016), которая сводится к следующим принципиальным тезисам.

2. Гинзбург переходит от литературоведения к социальной психологии в поисках метода исследования судьбы «частного человека» в истории (Савицкий, 2013). Таковым становится «самоотстранение»: наблюдая и описывая различные социальные ситуации и повседневные разговоры, Гинзбург стремится «отстранить» из текста саму себя и увидеть собственную жизнь как эстетическое целое, аналогичное жизни литературного персонажа (Баскирк, 2006), – отсылка к В.Б. Шкловскому и формальной школе литературоведения. Знаменитые «Записки блокадного человека» (Гинзбург, 2011) поражают читателя именно отсутствием психологических интерпретаций и бесстрастным, а иной раз – даже жестоким наблюдением блокадного быта военного Ленинграда.

3. Следующее парадоксальное рассуждение Гинзбург – сомнение в применимости категории смысла к ситуации блокады. Ее позиция является анти-экзистенциальной: «то, что открывается человеку в пограничных ситуациях, – закрывается опять» (Гинзбург, 1999, с. 169). Повседневный разговор блокадного человека – это не слепок «его опыта и душевных возможностей, но типовая реакция на социальные ситуации, в которых человек утверждает и защищает себя, как может» (Гинзбург, 1999, с. 240). Категория смысла, по-видимому, является методологически исчерпанной в историко-психологическом анализе повседневности и насилия – подробнее см.: (Хорошилов, 2017).

4. Новая концепция человека, по Гинзбург, должна исходить из двух допущений – признания «иллюзорности индивидуального существования и неизбывности социального зла». В своих рассуждениях она проблематизирует тезис Х. Арндт о «банальности зла» и предостерегает об этической опасности методологического индивидуализма (как иллюзии индивидуальной субъективности), который, по ее мнению, является едва ли не основной причиной кровавых катастроф XX столетия. «Истребляемый, испытываемый

катастрофами человек не в силах верить в красоту и абсолютную ценность единичной души. Гораздо естественнее ему испытывать отвращение к этой голой душе и горькую и тщетную жажду очищения во всеобщем, в некоей искомой системе связей». Ни одна из «систем связей», будь то религия, экзистенциальное самопроектирование или новая гражданственность, не раскрывают «последние социальные обоснования» внутреннего опыта человека.

5. Субъект в концепции Гинзбург – «постиндивидуалистический человек», человек как ситуация – функция пересечения биологических и социальных координат, из которого рождается его поведение, а задача литературоведческого исследования, следовательно, – классифицировать «характеры» как обобщенные формы локализации личности в истории. Следует подчеркнуть, что представления Гинзбург о социальной детерминации психики и языковой опосредованности познания («высказывание реализуется, получает социальное бытие – это один из основных законов поведения») удивительно близки размышлениям Л.С. Выготского, М.М. Бахтина и Г. Шпета – их пересечения с Гинзбург еще предстоит внимательно исследовать (Зорин, 2005). Думается, что осмысление наследия Гинзбург в контексте современной социальной психологии позволит разработать новую концепцию субъективности «эпохи перемен» за пределами эпистемологического разделения личности и общества.

Литература

Баскирк Э. «Самоотстранение» как этический и эстетический принцип в прозе Л. Я. Гинзбург // НЛО, 2006, № 81, с. 261–281.

Белинская Е.П. Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? // Психологические исследования (электронный журнал), 2015, № 40. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.10.2017).

Гинзбург Л.Я. Записные книжки: новое собрание. М: Захаров, 1999.

Гинзбург Л.Я. Проходящие характеры. Проза военных лет. Записки блокадного человека. М.: НЛО, 2011.

Зарецкий Ю.П. История субъективности и история автобиографии: важные обновления // Неприкосновенный запас, 2012, 3(83). URL: <http://www.nlobooks.ru> (дата обращения: 30.10.2017).

Зорин А.Л. Проза Л.Я. Гинзбург и гуманитарная мысль XX века // НЛО, 2005, № 76. URL: <http://magazines.russ.ru/> (дата обращения: 30.10.2017).

Корчагин К. Литература в поисках субъекта // НЛО, 2017, № 145. URL: <http://www.nlobooks.ru> (дата обращения: 30.10.2017).

Савицкий С.А. Частный человек: Л.Я. Гинзбург в конце 1920-х – начале 1930-х годов. СПб.: Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2013.

Хорошилов Д.А. Археология повседневности и социальное познание // Психологические исследования, 2017, № 54. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.10.2017).

Buskirk E.S. Lydia Ginzburg's prose: reality in search of literature. Princeton; Oxford, 2016.

Шнейдер Л.Б.

РГГУ, и.о. зав. каф. специальной психологии РГГУ

lshnejder@yandex.ru

Центрация как ключевой момент в становлении идентичности

Аннотация. В становлении идентичности важную роль играет центрация как феномен когнитивного восприятия и эффект межличностного восприятия, но её не меньшая

значимость обнаруживается в самовосприятии. Центрация – непроизвольно, избирательно и действенно - проявляется в случае необходимости и возможности выборов. Именно поэтому мы сталкиваемся с многообразием видов идентичности.

Ключевые слова: идентичность, центрация, фокус, периферия, эгоцентризм, идентификация, рефлексия.

В современной психологии обращение к проблеме идентичности связано с усилением интереса к проблеме выбора, самовыражения, обретения личностью “сущностного Я” в хаосе бытия, в ситуации усложняющегося многообразия всех сторон жизни (Шнейдер Л.Б., 2004). А.А. Брудный пишет, что подлинное мерило человеческого “я” - это пути, которые мы выбираем, и расстояния, которые мы способны пройти. С его точки зрения, “человеческого “я” образовано иерархией возможностей: всех возможностей, открытых перед индивидом, множеством осознанных возможностей и теми из них, которые удалось реализовать” (Брудный А.А., 1998).

Человек XXI столетия стал более свободным, что неизбежно выводит психологическую науку на проблему выбора с «многомерным оцениванием» (Кузьмина Е.В., 1994). Желанная устойчивая идентичность, стягивающая в один узел функциональное бытие и экзистенциальную свободу человека, становится предметом многочисленных исследований. Идентичность обсуждают и как чувство, и как сумму знаний о себе, и как поведенческое единство, т.е. она выступает как сложный интегративный феномен. Но как выбираются эти возможности? Все ли выбираются осознанно? В каком возрасте это происходит? И как связано это с идентичностью, самопостроением, соотношением своего внутреннего мира с внешней реальностью?

В своем первоначальном значении понятие «идентичность» трактуется как тождество между тем, что мыслится, и тем, как это оформляется в словах, между тем, что имеется в сознании, и тем, какое это находит выражение во внешнем поведении, т.е. выражает тождественность сущности с тем, как выглядит личность. Вывод обсуждения этого аспекта идентичности на диалектический уровень приводит к предположению, что каждый человек имеет определенную концепцию самого себя, варьирующую от очень узких представлений до весьма широких и гибких обобщений. Именно эти границы определяют поведение индивида в каждой жизненной ситуации. Это отражение того факта, что изменение психики зависит от того, каким человек пребывает с самим собой. Но постичь себя также непросто: мир интрапсихических явлений, мир отдельного человека с его особыми механизмами и проявлениями поддается пониманию намного труднее.

Апелляция к признакам объективности-субъективности (Шефер Б., Шледер Б.), актуализирующим характеристики стабильности или вариативности, не проясняет ситуации обозначенных выше возможностей самопостроения образа Я, выбора личностью поведенческих стратегий и тактик.

Эта ситуация достаточно проясняется с введением понятия “ценности” как представлений о желаемом, использующихся при оценивании объектов, событий, определяющих цели и средства поведения, создающих идентичность одного человека или группы. Идентичность субъекта зависит от того, как он сам себя интерпретирует, что для него является ценностью (Шефер Б., Шледер Б., 1993).

В НЛП идентичность определяется как “чувство индивидуальности, которое охватывает разнообразные убеждения, ценности, способности и виды поведения на более высоких логических уровнях. Мы чувствуем идентичность, касаясь материй глубокой и непреходящей для нас важности. Мы также ощущаем её в других в моменты глубоких межличностных контактов” (Зинк Н., Маншоу Д., Холл М. и др., 1998; с.31-32).

По мнению М.В. Заковоротной, идентичность - это “модель жизни, позволяющая разделить “Я” и окружающий мир, определить соотношение внутреннего и внешнего для человека, конечного и бесконечного, адаптации и самозащиты, упорядочить разнообразие в целях самореализации и самоописания” (Заковоротная М.В., 1999; с.12). В этом определении упускается сам момент разделения. Как, каким образом человек осуществляет соотношение внутреннего и внешнего? Как он выделяет главное, обозначает ценное и значимое для себя?

Описывая структуру идентичности, исследователи, по сути, раскрывают её содержание. Э. Эриксон определяет содержание идентичности как конфигурацию, которая постепенно объединяет конституциональные задатки, базовые потребности, способности, значимые идентификации, эффективные защиты, успешные сублимации и постоянные роли. Это определяет систему ценностей, идеалы, жизненные планы, социальную роль индивида, его активность в конкретно-исторической жизни общества.

В этом смысле содержание идентичности стягивает множество функциональных и смысловых образований. В ней представлены внутренняя организация потребностей, способностей и убеждений, персональная история и различные Я-представления, личностные унификации и фрагментации, устойчивость и неопределенность, индивидуальный и социальный опыт, выбор целей и ценностей, роли, групповое членство, мотивы, установки, эмоции, персональные конструкты, субъективное время личности, образы, концепты и суждения. В единстве и взаимосвязи эти функциональные и смысловые компоненты образуют структуру идентичности (Шнейдер Л.Б., 2004). Такая насыщенность личностного пространства с последующим выстраиванием конфигурации идентичности складывается не просто и не одномоментно, что требует прояснения.

По-видимому, в основе актов становления идентичности важнейшую роль играет центрация. Словарное толкование центрации (англ. centration, centering от лат. centrum центр круга, средоточие) строится на том, что это один из фундаментальных механизмов психики, который обеспечивает автономное и стабильное состояние индивида. Ж. Пиаже трактовал её в двух смыслах: как характеристику процесса мышления и как фиксацию органов чувств на воспринимаемом объекте, характеристике процесса восприятия (Пиаже Ж, 1997). Вслед за Пиаже её первая трактовка нередко принимает негативную окраску и понимается как синоним эгоцентризма. Но важна вторая – когнитивная - интерпретация этого понятия. В ней тоже усмотрена опасность. В. Кёлер и М. Вертгеймер, установившие эффект центрации, при исследовании зрительных иллюзий обращали внимание на то, что элементы, на которых фиксируется взгляд, переоцениваются по сравнению с остальными. Однако чистый научный факт заключается в том, что поле восприятия как бы расширяется в зоне «фокуса внимания» при одновременном сжатии и некотором искажении периферийной части поля. Считать ли это переоценкой или нет – дело субъективное. Объективность заключается в том, что так работают органы чувств. И это касается не только зрения. Об этом же свидетельствуют исследования по межличностному восприятию американского психолога С. Аша, в которых также был обнаружен эффект центрации, состоявший в том, что в создании целостного представления о личности другого человека некоторые его воспринятые качества выступают как центральные, вокруг которых группируются остальные характеристики и качества (Психология. Словарь, 1990).

Центрация не получает однозначной позитивной «прописки» в науке в силу того, что ей инкриминируются возможные искажения восприятия. Следствием центрации считается частичная деформация воспринимаемого объекта, возможность появления «систематических ошибок» в оперировании с его образом и практической деятельности с ним. Под этим углом зрения следует признать, поскольку все люди воспринимают окружающий мир, других людей и, добавим, самих себя, с расширением фокуса

внимания, что приводит к некоторой переоценке главного, ключевого в воспринимаемом материале. Признание этого факта может трактоваться уже не как ошибка восприятия, а как всеобщая человеческая характеристика. Вероятно, в этом и заключается проявление субъективности. Логическим завершением рассуждений было бы признание тотального группового и индивидуального эгоцентризма человека. Но уже Ж. Пиаже заметил, что наиболее существенным количественно и качественно – является детский эгоцентризм (Пиаже Ж., 1997). С возрастом (добавим опытом, интеллектом и т.п.) данный феномен ослабляется, идет развитие от центрации к децентрации. По-видимому, расширение фокуса внимания имеет зону ограничения, т.к. ему присуще «коррекционное прояснение и очищение». Согласно исследованиям В.А. Недоспасовой, существует механизм последовательных центраций, заключающийся в реализации постепенно нарастающей способности человека представить себя на месте другого (Недоспасова В. А., 1972).

Наряду с этим, следует признать, что субъективное (согласимся - нередко искаженное восприятие) вовсе не противоречит объективному (периферийному восприятию). Именно соединение этих двух пластов создает единое целое – идентичность (Шефер Б., Шледер Б., 1993).

Обращение к феномену центрации при обсуждении идентичности отодвигает идентификацию на задний план. Если центрация – это аналог сосредоточения, то идентификация есть уподобление, и идентификационные процессы следуют за центрированием человека. Вместе с тем центрация не сводима к простому вниманию, т.к. здесь происходит не только избирательная фиксация на каком-то элементе действительности, но и его оценка (и даже переоценка). Причем такая фиксация произвольна, но продуктивна, она запечатлевается надолго (возможно на всю жизнь) и весьма действенна. Хотя сам этот акт может остаться незамеченным и специальным образом не выделенным сознанием.

Итак, людям свойственно центрироваться: на себе, других, окружающем мире. В онтогенезе проявление центрации, вероятно, вызвано потребностью в независимости личности как интегральной единицы в системе отношений с другими людьми и объектами окружающей действительности.

Собственно идентичность есть суммарная конфигурация таких центраций. Центрация срабатывает в случае необходимости и возможности выборов. Она выражает определенные способы сознания, закрепления и трансляции ценностей, экзистенциальных фактов и ситуаций, имеющих характер духовного усвоения, которые являются компонентами коллективного или личного опыта. Именно поэтому мы сталкиваемся с многообразием видов идентичности.

Э. Эриксоном выделены три формы идентичности по происхождению: внешне обусловленная (половая, возрастная, расовая, национальная, гражданская), приобретенная (профессиональная, межличностная, семейная) и заимствованная идентичность (ролевая). В других теоретических подходах по разным основаниям выделяются: личностная и социальная; позитивная и негативная; осознаваемая и неосознаваемая; актуальная и виртуальная; реальная и идеальная; территориальная и региональная; религиозная и культурная; истинная и предъявляемая идентичность. Уже из приведенного перечня понятно, каким образом и на чем центрируется человек. Именно центрация определяет доминирующий тип идентичности.

Литература

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М., 1998.
2. Шефер Б., Шледер Б. Социальная идентичность и групповое сознание как медиаторы межгруппового поведения // Иностранная психология, Т.1, №1, 1993.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. М., 1996.

4. Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. Автореф. дис. ... докт. философ. наук. Р/Д., 1999.
5. Зинк Н., Маншоу Д., Холл М. и др. Мастерство, новый код и системное НЛП. М., 1998.
6. Кузьмина Е.И. Психология свободы. М., 1994.
7. Недоспасова В. А. Психологический механизм преодоления центрации в мышлении детей дошкольного возраста. М., 1972.
8. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб., 1997.
9. Психология. Словарь/ Под общ. ред. А.В. Петровского. М., 1990.
10. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: опыт теоретико-экспериментального исследования. Монография. М., МПГУ, 2004.

Мишина Екатерина Игоревна – кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный областной университет; Радио 10 а, Москва, Россия;
e-mail: mashina-katya@yandex.ru

E.I. M. Mishina

ФЕНОМЕН РЕФЛЕКСИВНОГО Я В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена рефлексивного Я в современной психологической науке. В работе представлен исторический экскурс развития исследуемого феномена. Понятие рефлексивного Я будущих специалистов представляет собой свойство личности, реализующееся в самопознании, влияющем на процесс познавательной мотивации, которая побуждает субъекта к решению актуальной проблемы ситуации. Показано, что становление рефлексивного Я представляет собой изменение структурных компонентов в зависимости от времени, под влиянием образовательной и профессиональной среды.

Ключевые слова: принцип, цель, структура, компоненты, профессиональная среда. рефлексивное Я, будущие специалисты.

Abstract. The article is devoted to studying of a phenomenon of reflexive I in modern psychological science. The paper presents a historical review of the development of the phenomenon being studied. The concept of reflexive I of the future experts is a property of the individual, realized in self-knowledge influencing the process of cognitive motivation, which encourages the subject to the decision of an actual problem situation. It is shown that the formation of reflexive I is a change of structural components, depending on the time under the influence of the educational and professional environment.

Key words: the principle, purpose, structure, components, professional environment. reflexive I, future professionals.

Все подходы к исследованию рефлексивного Я в психологии имеют длительную историю. Л.С. Выготский поставил вопрос о рефлексии в психологическом исследовании. Он, не употребляя термина «рефлексия», а поставил задачу перехода от непосредственных форм поведения (форм реагирования) к опосредованным формам организации поведения и управления ими [2].

Существенным моментом организации поведения является его объективация – вынесение во вне – и тем самым построение своего поведения как предмета. Способы построения такого предмета (собственного действия) и являются формой существования рефлексии.

По словам Л.С. Выготского, функция в культурном развитии человека сначала появляется в социальном плане, как интерпсихическая категория, потом в психологическом, как интрапсихическая категория [2].

Рефлексивное Я определяет взаимодействие личностных образований и является одним из механизмов познавательной деятельности субъекта. Феномен рефлексивного Я отражает особый способ существования человека в мире и определяет его способность мысленно выводить себя за пределы непосредственного процесса жизни. Человек как субъект активности и как личность оказывает влияние на внешний мир. Действия и мысли человека детерминированы обстоятельствами жизни [1; 3; 4; 5].

Рефлексивное Я будущего специалиста проявляется при определенном уровне развития личности, когда субъект может осмыслить опыт своего индивидуального бытия с помощью системы категорий и по законам движений мысли. Рефлексивное Я отражает способ контакта личности с внутренним опытом при осмыслении его нетипичности. Рефлексивное Я в интегральной структуре личности многофункционально по своему психологическому содержанию.

Психологическое содержание понятия «рефлексивное Я» включает проблемы исследования теоретического мышления, самопознания, организации деятельности и общения. Развитие рефлексивного Я позволяет выработать отношение к себе как к другому и отношение к себе как отношение другого. Такой способности невозможно научить, она не усваивается только из культуры в готовом виде и не может быть задана культурой. Это очень сложный процесс, который должен быть прожит при становлении отношений, пережит вместе с другими.

В исследованиях естественнонаучной ориентации рефлексия может пониматься как натуральное свойство психики (рефлексивность, проявляющаяся в инертности мышления, как противоположность его импульсивности) или как механизм обратной связи, который присущ нервной активности мозга. Этот принцип проявляется на разных уровнях саморегуляции индивида: от нейрофизиологического до личностного, где он представлен рефлексивными процессами самосознания, выполняющими регулятивную и конструктивную функции, обеспечивающие целостность и динамику духовного мира человека. В этих вариантах натуралистического понимания теряется качественная специфика рефлексии как отличительного свойства собственно человеческой, социально детерминированной и социально обусловленной психики [6;7].

Важную роль рефлексия играет в процессах самовоспитания. Сначала индивид должен стать наблюдателем своих мыслей и чувств, и поступков, т.е. интенсифицировать рефлексивность. После этого он замечает взаимную несовместимость каких-то своих мыслей и поступков и осознает неадаптивность некоторых из них. Это активизирует его внутренний диалог, превращая самопознание в самовоспитание, т.е. сознательное формирование и закрепление новых, желательных элементов поведения. Весьма существенным является то, на каких именно аспектах «Я» сосредоточено внимание субъекта: на своей социальной идентичности или на индивидуальных диспозициях и внутренних состояниях. Внимание к социальным, «публичным» аспектам «Я» повышает вероятность социально-нормативного поведения, тогда как сосредоточенность на интимном «Я» такого эффекта не дает.

Рефлексивное Я как инструмент саморазвития представляет собой иерархическую структуру, в которой низшие уровни психических функций являются основой формирования высших уровней: сначала индивид должен стать наблюдателем собственных чувств, мыслей, поступков, осуществить направленность на свое «Я», затем овладеть сознанием, преодолеть поглощенность текущей жизнью и занять позицию над ней. В этом случае, индивид осознает противоречивость и несостоятельность некоторых своих мыслей, действий, принципов, «активирует» внутренний диалог, превращая

самопознание в самовоспитание, в сознательное формирование и закрепление новых, желательных элементов поведения». Волевая регуляция, в процессе рефлексии обеспечивает самоорганизацию и самоутверждение личности в соответствии с жизненными целями и ценностями, а также деятельностью.

Рефлексивное Я является важным моментом в механизмах развития деятельности, от которой зависит все без исключения организованности деятельности в том числе, смысл текстов и значения отдельных знаков и выражений. В методологии активно используется понятие «рефлексивная позиция», т.е. внешняя по отношению к прежней и к будущей деятельности. Акт решения задачи связан с невозможностью осуществления какой-либо деятельности, методологически включает в себя три позиции: исходный акт деятельности; рефлексивный акт; акт, снимающий в себя рефлексю.

Приобретение будущим специалистом в процессе обучения в ВУЗе «рефлексивного знания» в своей основе имеет формирование рефлексивной позиции, развивающейся в учебной деятельности, опирающейся на овладение способами научно-познавательной и практической деятельности.

Развитие рефлексивного Я играет ведущую роль в адаптации человека к динамике условий, в которых происходит определенная деятельность. Рефлексия представляет собой составную часть развитого интеллекта будущего специалиста и пронизывает профессиональную деятельность во всем многообразии ее форм и видов. Потребность в рефлексии возникает тогда, когда у будущего специалиста существуют сомнения и он посредством рефлексии анализирует и осмысливает свои действия, деятельность, и поступки.

Большую роль в становлении будущего специалиста играет соотнесение собственной деятельности на основе рефлексии с социальными ожиданиями. Рефлексия в этом случае понимается как процесс познания и моделирования будущим специалистом своего сознания.

В человекознании сформировалась рефлексивная культуродигма, которая экспериментально воплощалась в верифицированное рефлексивное знание (в философии концепция идеального Э.В. Ильенкова), в методологии (содержательно-генетическая логика, понятие о мыследеятельности Г.П. Щедровицкого), социологии (понимающая социология в интерпретации Л.Г. Ионина), психологии (деятельностные концепции сознания С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева; теория ориентировки П.Я. Гальперина; развивающего обучения В.В. Давыдова; рефлексивного управления О.И. Генисаретского).

Анализ содержания рефлексивного Я позволяет сделать некоторые выводы: а) онтологией рефлексии является деятельность; б) контекстом и функцией рефлексии является развитие (через рефлексю происходит развитие знаний, понятий, представлений); в) границы существования рефлексии задаются принципом «универсальности» – рефлексия как механизм; г) рефлексия мыслится то в искусственном, то в естественном понимании (деятельность над душой и деятельность самой души).

Проблема исследования рефлексивного Я будущих специалистов состоит в решении ряда вопросов, имеющих теоретическое и практическое значение и связанных с особенностями становления личностной рефлексии будущих специалистов в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Цель исследования – изучить специфику становления рефлексивного Я будущих специалистов.

Объект исследования: рефлексивное Я будущих специалистов.

Предмет исследования: особенности становления рефлексивного Я будущих специалистов.

Методы и методики исследования. Для реализации поставленных задач использовались методы теоретического анализа, контент-анализ, беседа, тестирование; применялись следующие методики: «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири); «Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности» (С.М. Петрова); «Самооценка реализации жизненных целей личности» (Н.Р. Молочников); «Диагностика личностного эгоцентризма»; «Интегральная самооценка личности: кто я есть в этом мире?»; «Самооценка творческого потенциала личности»; «Психометрическая самооценка личности» (С. Делингер в адаптации А.А. Алексева, Л.А. Громовой); «Перцептивно-образная самооценка» (В.В. Бойко); «Шкала самомониторинга» (М. Снайдер); «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии»; статистические методы обработки данных (корреляционный анализ). Обработка данных проводилась на основе пакета программ EXCEL, SPSS 14.0.

Эмпирическая база исследования. Выборочную совокупность исследования составили 262 студента: 120 первокурсников (64 девушки и 56 юношей) и 142 пятикурсника (74 девушки и 68 юношей). Исследование было проведено в Российском государственном гуманитарном университете на факультете документоведения (n=87); в Московском государственном областном университете на психологическом факультете (n=100); в Московском государственном техническом университете им. Н.Э. Баумана на факультете ракетостроения, металлургических машин и оборудования (n=75).

В процессе исследования рефлексивного Я будущих специалистов проанализированы особенности современного состояния и тенденций развития изучаемого феномена, что позволило осуществить теоретическое моделирование процесса его становления.

Установлены критерии и показатели становления рефлексивного Я будущих специалистов. Выделены следующие критерии: целевой, мотивационный, операциональный, эмоциональный и регулятивный.

Более высокие показатели становления Рефлексивного Я соответствуют мотивационному компоненту. У будущих специалистов от первого к пятому курсу развиваются способности объективно, системно, глубоко и полно анализировать свой внутренний мир; на заключительном этапе обучения наблюдается повышение уровня интегральной самооценки личности будущих специалистов.

Сравнительный анализ становления рефлексивного Я будущих специалистов, обучающихся на разных курсах и факультетах показал качественное изменение содержательного состава показателей изучаемого феномена: от первого к пятому курсу расширяются представления об идеальном и реальном Я; социальные причины выбора профессиональной деятельности, связанные с ориентацией на рекламу и воздействием окружающей среды, дополняются альтруистическими позициями, связанными с осознанной потребностью в помощи социальному окружению и патриотизмом, значимыми являются материальные причины, связанные с заинтересованностью будущих специалистов в высокой оплате труда. У первокурсников более выражена коммуникативная мотивация, связанная с потребностью в общении и дружбе в новой для них профессиональной среде, а у пятикурсников – направленность на развитие собственной индивидуальности, что связано с повышением уровня личностной рефлексии.

У пятикурсников более выражена самооценка реализации жизненных целей, чем у первокурсников, что связано с развитием рефлексивного Я будущих специалистов.

У будущих специалистов технических специальностей преобладают достижения в профессии, связанные с будущей самореализацией, альтруизмом, семейными традициями и творчеством; у будущих документоведов интерес к профессии связан с финансовым благополучием; у будущих психологов с познанием себя, творчеством и вниманием к интересам других.

Алгоритм психолого-педагогического сопровождения процесса становления рефлексивного Я будущих специалистов имеет теоретическое обоснование и включает в себя создание индивидуальной траектории личностно-профессионального развития, а также мониторинг социально-профессионального развития, рефлексивно-инновационную диагностику, тренинги личностного и профессионального роста. Предметом дальнейшего изучения, на наш взгляд, может стать проведение комплексных эмпирических исследований, раскрывающих закономерности становления рефлексивного Я будущих специалистов в процессе профессионализации.

Литература

1. Агапов, В.С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований / В.С. Агапов // Акмеология. – 2012. – № 3. – С. 26-31. ISSN 2075-7577.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М. : АСТ, 2008. – 671 с.
3. Мишина Е.И. Становление профессионального Я // Акмеология. – 2007. – №3. – С. 57-61.
4. Мишина Е.И. Развитие личностной рефлексии в структуре социального капитала. Вестник МГОУ. Серия Психологические науки. №4/2012. С. 44-51.
5. Мишина, М.М. Проявление интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде / М.М. Мишина // Акмеология. – 2014. – № 1. – С. 155-161. ISSN 2075-7577.
6. Мишина М.М. Особенности проявления интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде / М.М. Мишина. // Вестник РГГУ – 2015. – № 1. – С. 47- 55. ISSN 2073-6398
7. Мишина, М.М. Проявление феномена интеллектуальной деятельности личности студентов / М.М. Мишина // Вестник РГГУ. – 2016. – № 1. – С. 124-134. ISSN 2073-6398.

*Гришина Н.В., доктор психологических наук,
Санкт-Петербургский государственный университет*

grinat07@gmail.com

Экзистенциальная идентичность в контексте существования человека в мире⁴

Экзистенциальная идентичность отражает бытийный уровень существования человека. Экзистенциальная идентичность инициируется метапотребностями человека и рассматривается как ядерная структура в экзистенциальной модели существования человека, описываемой через ответы человека на вызовы существования.

Ключевые слова: контекст, экзистенциальная идентичность, экзистенциальная модель существования человека

Одной из самых обсуждаемых тем в современной гуманитарной литературе является тема многомерного мира существования человека. Первоначальные подходы к описанию многомерности жизненного мира человека были связаны с временной перспективой,

⁴ Исследование выполнялось при поддержке гранта РГНФ № 15-06-10546

«вертикалью» существования человека в прошлом, настоящем и будущем. В настоящее время идет активная разработка темы «горизонтального» описания жизни человека, исследования контекстов его существования.

В современной психологии понятие контекста начинает обретать самостоятельный объяснительный статус. Основным фактором, который превращает интерес к изучению контекста и рост числа посвященных ему исследований в один из основных трендов современной психологии, стали изменения реальности последних десятилетий, широко обсуждаемые в современной литературе. Как следствие этих изменений в психологии происходит переход в описании поведения человека от ситуационного формата к контекстуальному, отражающий реальность выхода жизни человека за пределы взаимодействия с непосредственной ситуацией его существования в более широкий контекст.

В предложенном нами описании проблемных полей современной психологии личности выделяются три контекста существования человека – (1) базовый уровень, уровень непосредственной среды существования человека, единицей описания которого является понятие «ситуация»; (2) уровень жизненного контекста, являющийся предметом внимания относительно новой области психологии повседневности, наиболее релевантным концептом описания которого, по нашему мнению, является концепт «жизненное пространство»; (3) бытийный уровень, отражающий существование человека в мире, в его экзистенциальных данностях, который может быть описан с помощью понятия «жизненный мир».

Человек последовательно входит в контексты своего существования, от ограниченности жизни младенца непосредственной ситуацией его «здесь-и-сейчас» пребывания, к контексту повседневной жизни во всем ее разнообразии и далее, через потенциально данной нам возможности «пробуждения к экзистенции», по выражению Ясперса, к бытийному уровню существования зрелой личности. О бытийном уровне Рубинштейн писал как о несводимом к жизненному пути человека, как о выходе человека «из полной поглощенности непосредственным процессом жизни» (Рубинштейн, 2003).

Одним из векторов описания человека в контексте его существования является понятие идентичности. Для современных исследований характерен процессуальный подход к рассмотрению идентичности, ее понимание как процесса постоянного самоподтверждения и самообретения. Этот подход соответствует новой психологической реальности существования человека с ее вызовами к способности человека к жизни в меняющемся и неопределенном мире.

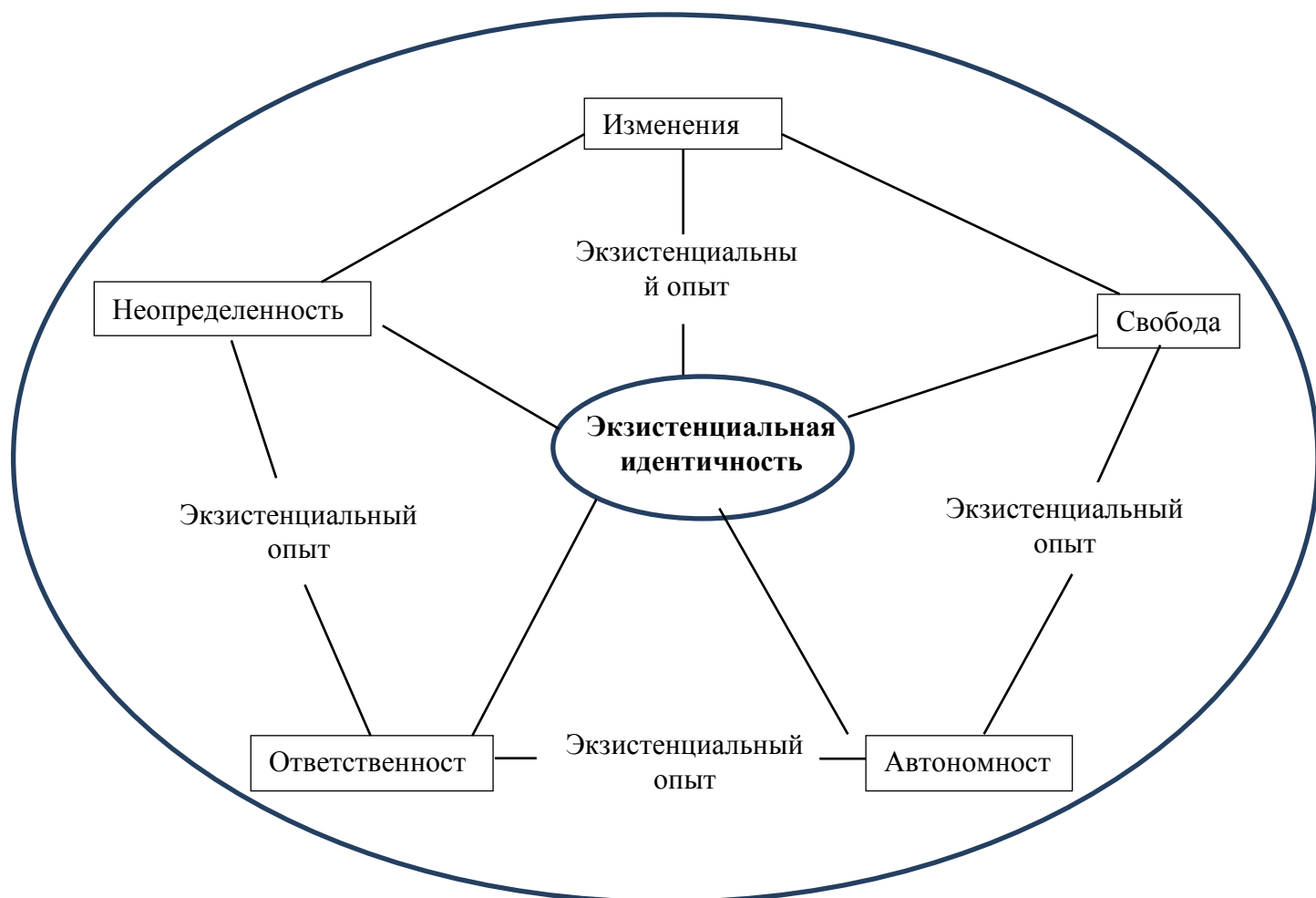
Именно особенности современного мира стали вызовом к самоопределению человека в условиях «транзитивного общества», одной из наиболее часто упоминаемых угроз которого считаются риски «размывания», разрушения или утраты идентичности, связанные с трансформацией мира повседневности человека (Марцинковская, 2015). Неслучайно тема идентичности стала одной из самых популярных в современной литературе.

Традиционно проблема идентичности рассматривается в координатах «личностной» и «социальной» идентичности и их соотношения «по вертикали» и «по горизонтали»; как «интегрирующая конфигурация Я-в-мире-взрослых», результат синхронизации («по горизонтали») и диахронизации («по вертикали», во времени) различных ролей (Макадамс, 2008). «Личностная» и «социальная» идентичность – это идентичности ситуационного и повседневного контекстов существования. Понятно, отсюда, что нарастание сложности повседневного мира существования человека с его стремительными изменениями создает угрозы «смыслоутраты» и трудности в поддержании человеком своей «интегрирующей конфигурации».

В качестве понятия, соответствующего бытийному уровню существования человека, мы рассматриваем понятие экзистенциальной идентичности. С точки зрения экзистенциального подхода человек рождается индивидом, но ему лишь предстоит стать экзистенциальной индивидуальностью. Развитие человека и его жизненный путь – это процесс постоянного становления через осуществляемые человеком выборы, что созвучно тем исследованиям идентичности, которые рассматривают ее именно как процесс выборов. Результатом осуществляемых выборов, самоопределения, подтверждения своего бытия становится обретение человеком экзистенциальной идентичности.

Особенностью экзистенциальной идентичности является ее трансцендентный характер, ее отнесенность к тем аспектам бытия, которые выходят за пределы «вещного» мира, к «подлинной жизни» человека, которая «совершается как бы в точке... несовпадения человека с самим собой, в точке выхода за пределы всего того, что он есть как вещное бытие» (Бахтин, 1972). Экзистенциальная идентичность – это идентичность зрелого человека, отвечающая определенному уровню его развития, она инициируется метапотребностями человека и становится основанием, определяющим существование человека на разных уровнях его жизнедеятельности. Ее глубинный смысл – в обеспечении смысловых опор, которые дают уникальную возможность ощущения высших смыслов своего существования в мире. Эмпирической иллюстрацией этого может быть «вершинный» опыт, опыт peak-experience, подтверждающий эти «высшие смыслы».

Экзистенциальная идентичность может рассматриваться как центральное образование, формирующееся через экзистенциальный опыт человека (см. рис.).



Экзистенциальный подход описывает существование человека в мире через его конфронтацию с данностями бытия, своего рода вызовы, ею порождаемые. В представленной схеме эти вызовы конкретизированы следующим образом.

Связь человека с миром, его «укорененность» в изменяющемся мире порождает вызов к его способности и готовности осознавать и принимать происходящие изменения и необходимость его собственных изменений, к его способности и готовности изменяться. Не только особенности современного мира, но и сама конечность существования человека порождает вызов неопределенности – к способности и готовности человека принимать ее и справляться с ней, видеть в неопределенности окружающего мира не угрозы, но возможности. Экзистенциальный человек – человек выбирающий. Вызов мира возможностей – это вызов свободе человека, его осознанию своих возможностей, его готовности и способности осуществлять свой выбор. Способность человека действовать и не действовать – это вызов к его ответственности, к тому, что человек делает и не делает в этом мире. Связанность человека с миром людей ставит его перед необходимостью поддерживать диалог с миром, оберегая в то же время свою автономию и индивидуальность.

Каждая из базовых данностей ставит перед человеком задачи осознавать вызовы жизни, быть готовыми принимать их и действовать в соответствии с ними. С точки зрения экзистенциальной психологии психологические проблемы человека являются следствием его неготовности принимать вызовы жизни и отвечать на «большие вопросы» жизни.

Таким образом, на основе этих базовых данностей человеческого существования можно построить описание поведения человека в контексте вызовов изменений, неопределенности, свободы выбора и ответственности, меры включенности в мир отношений. Векторы этих вызовов и ответов на них образуют экзистенциальную модель существования человека в мире, ядром которой является экзистенциальная идентичность человека.

Литература

Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972

Макадамс Д.П. Психология жизненных историй// Методология и история психологии, 2008, № 3, с. 135-166.

Марцинковская Т.Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М., Смысл, 2015.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., Питер, 2003.

Поскребышева Наталия Николаевна

МГУ имени М.В.Ломоносова, кандидат психологических наук

Родионова Ксения Эдуардовна

МГУ имени М.В.Ломоносова

kseniya9514@yandex.ru

Взаимосвязь особенностей восприятия образа будущего подростками и их личностной автономии

Аннотация: Результаты исследования показывают, что существуют различия в представлении подростков о будущем в зависимости от характера развития

автономии личности. Автономия личности рассматривается в контексте развития самосознания и идентичности личности.

Ключевые слова: развитие личности подростка, развитие автономии в подростковом возрасте, образ будущего

Актуальность и значимость исследования образа будущего подростков и личностной автономии определяется спецификой подросткового возраста и задачами его развития, в которые входит обретение личностной автономии и направленность на будущее, создание желаемого образа будущего. Гармоничное развитие личности невозможно без успешности в осуществлении планирования и создания успешной ориентировки в будущей жизни. При этом, образ будущего, который конструирует в сознании подросток, может обладать различными характеристиками, способствующими или препятствующими успешной реализации жизненного пути.

Успешный тип сепарации определяет гармоничное восприятие временной перспективы, субъектную направленность на события собственной жизни, экзистенциальную осмысленность, позитивное отношение к планированию (Сысоева, Петренко, 2016). Подростки с высокой степенью выраженности ответственного отношения к созданию образа своего будущего указывают на одобрение родителями своей самостоятельности и целеустремленности (Федосеева и др., 2015).

Часть исследователей рассматривает образ будущего у подростка как часть образа и представления сознания (С.Л. Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Ф.Е. Василюк), как «пространство мотивации», детерминирующее поведение, выбор целей, способов реализации (Ж. Ньютен), другие относят образ будущего к аспектам временной перспективы личности как интеграции прошлого, настоящего и будущего (Е.И. Головаха, А.А. Кроник); большинство авторов подчеркивают особую роль самосознания в создании образа будущего (К.А. Абульханова-Славская, Д.И. Фельдштейн, И.С. Кон и др.).

Целью проведенного исследования было изучение особенностей образа будущего подростками во взаимосвязи с их личностной автономией. Гипотезы исходили из общего предположения о взаимосвязи между особенностями образа будущего и уровнем развития автономии: 1) У подростков существует избирательное внимание к собственному будущему, они в большей степени фокусируются на планах и мечтах о будущем, нежели на прошлом или настоящем; 2) Существуют различия в представлениях о будущем у подростков с разным уровнем автономии: высоко-автономные подростки представляют образ будущего более дифференцированным, реалистичным, планируемым и достигаемым самостоятельно, в то время как низко-автономные подростки представляют образ будущего плохо дифференцированным, не планируемым, не детализированным, романтическим, фантазийным; 3) Подростки с разным уровнем развития автономии личности имеют различное отношение к собственному будущему. Для проверки гипотез участникам эксперимента были предложены методики «Опросник автономии» (Карабанова О.А., Поскребышева Н.Н.), РОКО, Русскоязычная версия субшкал SITA (русскояз. адапт. Поскребышевой Н. и Кременчуцкой К.), ШВУ (Ж. Ньютен), «Линия жизни» (А.Кроник), «Незавершенные предложения» в авторской модификации. В исследовании приняли участие 46 подростков г. Москвы в возрасте 15-17 лет.

Подростки довольно высоко оценивают общий уровень собственной автономии, в особенности в сферах выражения своих ценностных убеждений, способности самостоятельно решать возникающие задачи, действовать в них («преодолевать трудности», «развиваться и добиваться поставленных целей») и выбирать круг общения. Вместе с тем, определенные трудности вызывает развитие эмоционального компонента автономии. Большинство подростков воспринимают локус каузальности как внутренний,

обладают развитым чувством компетентности и самодетерминации при принятии решений; позитивно и то, что современные подростки не имеют ярко выраженной установки на переживание опеки родителей как посягательство на свою независимость, не отрицают эмоциональную привязанность к близкому взрослому и не избегают межличностных отношений. Несмотря на то, что подростки испытывают небольшую тревогу по поводу возможной эмоциональной и физической сепарации от значимого взрослого, серьезную трудность для них представляет движение к цели и коммуникативные действия.

Что касается образа будущего, в целом, подростки описывают своё будущее в позитивной аффективной оценке, определяют его как лично контролируемое; близость к будущему и тяжесть-легкость будущего оценивается ими как средняя. Основные категории, представленные в образе будущего – учеба, работа и своя будущая семья; при этом, прародительская семья и досуг утрачивают лидирующие позиции, по сравнению с представленностью их в «прошлом» по методике «Линия жизни». Большинство подростков надеются на внешние обстоятельства («на хорошую жизнь»; «на деньги»; «на удачу»), имеют недифференцированные представления о «счастливом будущем» («все будет хорошо»), а их жизненные цели связаны с семьёй и близкими, работой и материальной обеспеченностью, саморазвитием и абстрактным понятием успеха. Результаты исследования показывают, что подростки заявляют в среднем в два раза больше событий будущего, чем событий прошлого, а длина их будущего в среднем в два раза больше уже прожитой ими жизни.

Результаты взаимосвязи уровня и характера развития автономии личности и восприятия образа будущего показали существенные различия в образе будущего в зависимости от характера развития автономии личности подростка. Так, независимость в сфере выражения своих ценностных убеждения и принципов взаимосвязана с установкой на приятное, прекрасное, полное надежд, интересное и открытое будущее, т.е. определяет готовность обретенную систему ценностей реализовать. Внешняя каузальная ориентация личности взаимосвязана с установками рассматривать будущее с позиции успеха и интереса, ориентируясь в этом на внешние требования. Способность дифференцировать и вербализовать свои эмоции и чувства взаимосвязана с тем, что будущее рассматривается как прекрасное и полное. Способность самостоятельно решать и продумывать возникающие задачи на когнитивном уровне, свойственная людям с высоким уровнем когнитивного компонента автономии, взаимосвязана с возможностью планировать своё будущее более детально. Способность самостоятельно действовать в практически возникающих задачах и выбирать свой круг общения самостоятельно взаимосвязано с тем, сколько значимых событий могут вспомнить и указать респонденты. Можно предположить, что самостоятельность в поведенческой сфере влияет на восприятие событий прошлого как «своих», что делает их значимыми и актуальными для воспоминаний. Общая автономия в целом взаимосвязана также с установкой на свое прекрасное будущее и с возможностью выстроить перспективу своего жизненного пути как в прошлом, так и в будущем. Пережитый процесс сепарации от родителей позволяет подростку не тревожиться по поводу отделения от близких, смотреть на будущее как на нечто положительное; а действия исходя из своих стремлений опираются на прошлый опыт, выстраивая целостную перспективу жизненного пути от прошлого к будущему.

Таким образом, существуют различия в представлениях о будущем у подростков с разным уровнем автономии, а сам характер развития автономии как освоение регуляции собственным поведением и ответственностью за него, как внутренний конструкт мотивации личности, тесно связан с процессами самосознания личности подростка, включающими процессы самоопределения и конструирования образа будущего.

Список литературы:

- Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности. // Психология личности и образ жизни. М., 1987. С. 137-145.
- Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Головаха Е.И., Кроник А.А. // М.: Смысл, 2008. – 272с.
- Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
- Сысоева Л.В., Петренко Т.В. Восприятие временной перспективы и экзистенциальная исполненность студентов с различными типами сепарации от родителей // Конструирование будущего в психологии и педагогике. Сборник материалов конференции 02 декабря 2016 г. Москва / Отв. ред.: А.В. Михальский. – М.: МПГУ, 2016. – 133 с.
- Федосеева Т.Е., Докучаева Е.В., Куландин П.М., Терехина А.Е. Влияние особенностей восприятия старшими подростками характера отношений со значимыми другими на степень принятия ответственности за создание и реализацию жизненных планов // Современные наукоёмкие технологии. – 2015. – № 12-4. – с. 747-752.

*Константинова И.С., канд. психол. наук,
нейропсихолог, РБОО «Центр лечебной педагогики»*

Нейропсихологическая диагностика и коррекция тяжелых и множественных нарушений развития в форме музыкального занятия

Нейропсихологический анализ психического развития ребенка традиционно применяется в случаях негрубых нарушений, таких как ЗПР, СДВГ и др. Ребенок с подобными нарушениями может принять участие в традиционном или адаптированном обследовании, что предполагает целенаправленное выполнение диагностических проб, удержание внимания на работе, сохранение мотивации, стремление справиться с заданием, получить одобрение психолога и т.д. По итогам диагностики специалист делает заключение о структуре развития высших психических функций, слабых и сохранных их звеньев, что является основанием для разработки программы коррекции. Как правило, на таких занятиях от ребенка также требуется выполнение предлагаемых заданий⁵.

В случае тяжелых и множественных нарушений, включающих особенности развития эмоционально-волевой и познавательной сферы, специалист сталкивается с рядом проблем. Так, ребенок, испытывающий трудности адаптации в новой ситуации, тревогу, боязнь неудачи может не показать свои возможности на первой встрече, что нередко приводит к постановке неверного диагноза: невыполнение задания означает для специалиста неспособность ребенка к соответствующему действию. В то же время, очень часто ребенок, показавший низкие успехи при диагностике, справляется с теми же

⁵ Например, Ахутина, Т.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-8 лет / Т.В. Ахутина, С.Ю. Игнатъева, М.Ю. Максименко и др. // Методы нейропсихологической диагностики: Хрестоматия / под ред. Е.Ю. Балашовой, М.С. Ковязиной. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2009. – С. 271-288

заданиями, если они предложены в более привычной ситуации знакомым взрослым (например, в рамках коррекционных занятий). Ребенок, имеющий нарушения аутистического спектра, испытывающий трудности установления контакта и взаимодействия, особенности мотивационной сферы, специфические интересы и отказ от не соответствующих им заданий, тем более может не показать свои возможности в ситуации традиционного обследования – основную информацию специалист получает от родителей ребенка или накапливает ее постепенно в ходе продолжительного курса диагностических занятий⁶.

Очевидно, что невозможность предложить ребенку те или иные задания предъявляет и новые требования к процедуре коррекции выявленных нарушений – те задачи, которые с другими детьми решаются в кабинете за столом или в спортивном зале в ходе психомоторной коррекции, приходится ставить в другой форме. Для ребенка дошкольного возраста наиболее естественной формой освоения мира, получения информации и овладения новыми умениями является игра, соответствующая его интересам. Именно в форме привлекательной игры и строятся занятия с ребенком, имеющим особенности эмоционально-волевой сферы.

Другой комплекс проблем диагностики возникает в случае тяжелых нарушений развития той или иной сферы. Так, ребенок с тяжелой формой ДЦП, грубым нарушением речи или интеллекта, даже испытывая интерес к заданиям и желание понравиться взрослому, не справляется ни с одним из заданий, соответствующих его возрасту: ограничения моторной сферы не позволяют ему точно поставить на место кубик, он не справляется с элементарным рисунком; ребенок, не пользующийся речью, не может назвать картинку, составить рассказ и т.д. Тем не менее, так же, как и в случае РАС, впоследствии может выясниться, что такой ребенок знает, как надо выполнить соответствующие задания, и может с ними справиться, если специалист предложит подходящую форму. Например, не говорящий ребенок с парезом рук решает арифметические задачи и затем сбрасывает со стола карточки с разными числами, оставляя лишь одну – с верным ответом⁷. В подобных случаях важно найти ту форму, в которой ребенок, который, кажется, ничего не может, получит доступный ему способ дать специалисту увидеть и оценить свои умения.

Опыт работы в Центре лечебной педагогики показывает, что такой способ можно найти. В ряде случаев адекватной формой работы оказывается музыкальное занятие. Для большинства детей это – новая деятельность, в которой открываются неизвестные ранее возможности. У специалиста есть разнообразные способы привлечь внимание ребенка, вызвать его интерес и побудить к активности, которую он не проявляет в привычных ситуациях. Для многих детей сама музыка, мир звуков и возможность самостоятельно их извлекать являются настолько привлекательными, что они отказываются от привычных способов аутостимуляции и решаются попробовать что-то новое.

Общеизвестна исцеляющая сила музыки. Нередко это приводит к неприятным ситуациям недопонимания между родителями, ждущими немедленного выздоровления ребенка при помощи «правильно подобранной фонотеки», и специалистами, понимающими роль музыкальных занятий иначе. Тем не менее, возможности даже простого прослушивания музыки в стимуляции развития внимания, улучшения эмоционального и соматического

⁶ Захарова, И.Ю. Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы / И.Ю. Захарова, Е.В. Моржина. – М. : Теревинф, 2014. – 80 с.

⁷ Из лекции М.А. Посицельской на семинаре ЦЛП

состояния давно описаны в литературе⁸. Еще большим эффектом обладает активное участие в музыкальной деятельности – исполнение музыки, музыкальное движение и т.д.⁹. Неслучайно музыкальные занятия давно заняли свое значимое место в системе массового и коррекционного воспитания. В ходе музыкальных игр происходит развитие речи, сенсомоторной сферы, обогащается эмоциональная сфера и т.д. Для разных возрастов и особенностей развития разработаны комплексы игр и упражнений, привлекательных для большинства детей.

Чрезвычайно ценно для диагностической и коррекционной работы то, что музыкальная деятельность очень разнообразна – практически для любого ребенка, проявляющего к ней интерес, можно подобрать способ активности, учитывающий актуальные возможности. Специалист может подобрать песню, доступную не говорящему ребенку, и музыкальный инструмент, из которого ребенок, не владеющий собственными руками (в результате ДЦП или миопатии) способен извлечь приятный звук. С другой стороны, для ребенка с хорошим музыкальным слухом и чувством ритма также можно подобрать достаточно сложное задание, позволяющее поддерживать интерес и стремление приложить усилие для достижения нового результата. Такой широкий спектр музыкальных игр обеспечивает богатые возможности для действия в зоне ближайшего развития ребенка: если для одного актуальной является задача найти взглядом инструмент и протянуть в нужную сторону руку (как только это произошло, немедленно раздастся звук, давая ребенку ощущение успеха), то для другого тот же самый набор инструментов позволяет ставить более сложные задачи – выбирать инструмент, подходящий к музыке, своевременно начинать игру и останавливаться, искать инструмент, спрятанный в комнате и т.д.

Нейропсихологический анализ процесса музыкального занятия позволяет выделить в его воздействии несколько направлений. Так, наиболее очевидным является активизирующий эффект как самой музыки, так и активности, к которой она побуждает ребенка. Замечено, что после музыкального занятия многие дети, отличающиеся низким психическим тонусом, способны к участию в занятиях, требующих от них некоторого напряжения, сосредоточения внимания – занятия логопеда, деятельности в мастерской и т.д. В то же время, если по какой-то причине (опоздание ребенка, отсутствие педагога и др.) музыкальное занятие не состоялось, успехи ребенка на других занятиях оказываются ниже, а иногда занятие срывается из-за неспособности ребенка включиться в обычно доступную ему деятельность.

Другое направление, в котором позволяет двигаться музыкальное занятие, – развитие произвольной регуляции поведения и деятельности. Здесь специалист может обратиться к способности музыки направлять движение и активность ребенка – вслед за изменением темпа музыки ребенок произвольно ускоряет собственный бег или, наоборот, замедляется, топает тише, замирает и т.д. Известно, что для маленького ребенка ритмическая составляющая внешней стимуляции является более понятной и легче организует движение, чем вербальное содержание инструкции¹⁰.

⁸ Мясичев, В.Н. Влияние музыки на человека по данным электроэнцефалографических и психологических показаний / В.Н. Мясичев, А.Л. Готсдинер // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 54-67.

⁹ Сакс, О. Музыкафилия / О. Сакс. – М. : АСТ, 2017. – 448 с.

¹⁰ Лурия, А.Р. О генезисе произвольных движений / А.Р. Лурия // Лурия А.Р. Психологическое наследие: Избранные труды по общей психологии / под ред. Ж.М. Глозман, Е.Г. Радковской. –М. : Смысл, 2003. – С. 185-202

Роль музыкальных занятий в развитии функций второго функционального блока мозга менее очевидна. Тем не менее, можно проследить их вклад в формирование слухового внимания и восприятия, сенсорной интеграции (формирование связи между слуховыми, зрительными, проприоцептивными и вестибулярными ощущениями), а также становлении низших уровней пространственно-временных представлений¹¹. Здесь играет роль ритмическая организация музыкального движения, необходимость ориентировки в пространстве комнаты и собственного тела при движении, игре на музыкальном инструменте или в музыкальной игре. Те же составляющие музыкального занятия оказываются важными и для развития межфункциональных, в т.ч. межполушарных связей, обеспечивая интеграцию работы разных отделов мозга ребенка. Таким образом, музыкальное занятие, строящееся с учетом индивидуальных особенностей, потребностей и возможностей ребенка, является адекватной и эффективной формой нейропсихологической диагностики и коррекции тяжелых и множественных нарушений развития.

Резванцева Марина Олеговна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ИП им. Л.С. Выготского г.Москва, Россия
m-re@mail.ru

Химическая зависимость у подростков с разной степенью включенности в деятельность родительской семьи

Аннотация

Статья посвящена изучению химической зависимости у подростков из разного типа родительских семей: расширенной родовой и нуклеарной городской. Выявлено, что подростки, имеющие химическую зависимость, чаще встречаются в расширенных родовых семьях, чем в нуклеарных городских, они склонны занимать субъектную позицию во взаимодействии субъект, объект потребности и нуждаются во внимании со стороны окружающих. Подростки без химической зависимости занимают субъектные позиции исполнителя, координатора, что свидетельствует об их большей включенности в реальные группы. У матерей и у отцов химически зависимых подростков проявляются: автономность поведения, непоследовательный стиль воспитания и враждебное отношение, выражающееся в эмоциональном отвержении подростка.

Ключевые слова: *химическая зависимость, нуклеарная городская и расширенная родовая семьи, субъектные позиции при взаимодействии, оценки родителей подростками.*

Rezvantseva Marina Olegovna,
candidate of psychological Sciences, associate Professor of educational psychology SP them. L. S. Vygotsky, Moscow, Russia

m-re@mail.ru

**Chemical dependency in adolescents with different degrees of involvement in the activities
roditelskiy family**

Abstract

¹¹ Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2007. – 474 с.

The article is devoted to the study of chemical dependency in adolescents from different types of families: extended family and nuclear city. Found that Teens with chemical dependency, are more common in the extended birth family than in a nuclear city, they tend to occupy the subject position in the interaction of subject, object of needs and need attention from others. Teenagers without chemical dependency occupy the subject position of the performer, coordinator, indicating their greater involvement in a real group. Mothers and fathers chemically dependent adolescents manifest themselves: autonomy behaviors, inconsistent parenting and hostility, as expressed in.

Key words: *chemical dependency, nuclear urban and extended tribal family, a subject position in the interaction, the evaluation of parents of teenagers.*

Проблема роста числа людей с различными зависимостями становится все более актуальной в современной России в ситуации дестабилизации экономики. Растет (в 2,5 раза по данным ФСКН) и молодеет (дата начала приема психоактивных средств – 10-14 лет) (Шабанов П.Д., Штакельберг О.Ю. и др.) подростковая химическая зависимость, что представляет собой острую проблему для общества. Под химической зависимостью понимают непреодолимое паталогическое влечение к психоактивному веществу, приводящее к постоянному увеличению дозы, и в конце концов, – к распаду личности и физиологическому истощению (Фирсов М.В., Студенова Е.Г.) Эта форма зависимости (по международному классификатору болезней - МКБ-10) определяется как расстройство поведения, связанное с применением ПАВ, которое представляет собой серьезную угрозу для здоровья (физического, психологического и нравственного) не только зависимых, но и их окружения (Короленко А.П., Завьялов В.Ю., Воропай А.В. и др.). Деформируются межличностные отношения подростка с химической зависимостью в семье и школе и он подвержен вступлению в асоциальные отношения (Березин С.В., Лисецкий К.С. и др.).

Подростковую химическую зависимость изучали Б.С. Братусь, М.И.Буянов, С.Б. Белогуров, Е.А. Брюн, А.Г. Данилин, Гурова О.А., Самбунова И.П., Журавлева М.С., Сетко Н.П., У. Миллер, Ц.П. Короленко, Т.А. Донских, С.А. Кулаков, А.Е. Личко и В.С. Битенский и др. Однако, недостаточно изучена проблема работы с непосредственным социальным окружением химически зависимого подростка, а именно с его семьей. О роли семьи в жизни субъекта существует обширная библиография (О.А. Карабанова, Е.И. Захарова, Г.А. Шнейдер и др.). Э.Г.Эйдемиллер, В.В. Юстицкий и др. указывают на тесную взаимозависимость семейных отношений и различных деприваций психики подростков, приводящих к химическим зависимостям. С развитием кросскультурных исследований (Дж. В. Берри, А.Х. Пуртинг, М.Х. Сигал, Д. Мацумото и др.) возникает осознание разнообразия семей. В отечественной психологии, продолжая традиции культурно-исторического подхода, В.К. Шабельников и его ученики (С.А. Лукьяненко, О.В. Норманская, С.И. Григорьева, И.В. Токарева и др.) по способу организации жизни выделяют два типа современной семьи (и множество промежуточных типов): базовая родовая семья и нуклеарная городская. В первой деятельность разделена между членами рода, а во второй – каждый взрослый является самостоятельным субъектом деятельности. Соответственно, степень включения подростка в деятельность семьи разного типа будет различной, что и предстояло исследовать на выборке подмосковных подростков. Д.Б. Эльконин, Р.В. Блос, W. Вейерс и др. считают, что чувство взрослости, сепарация подростков от родителей и включение в подростковые группы характерна для подросткового возраста. По нашим данным (4.5) подростки из родовой семьи свои критерии оценки объектов или ситуаций согласуют со средними оценками группы, в отличие от подростков из нуклеарных семей, которые обладают более индивидуальными оценками, иногда противоположными по отношению к средней оценке группы. Это говорит о разном характере внутригрупповых отношений в группе сверстников подростков из

родовой и нуклеарной семьи: подчинении группе или презентации своих оценок группе. На основе представленных рассуждений, мы предположили, что подростки с химической зависимостью из родовых семей более подвержены влиянию авторитета подростковой группы, а подростки из нуклеарной городской семьи способны противостоять подростковой группе и, возможно, более критично будут относиться к предложениям употреблять ПАВы.

В исследовании использовались методики: «Тип семьи» Григорьевой С.И.; методика «Подростки о родителях» (ADOR в адаптации Вассермана Л.И., Горьковой И.А., Ромициной Е.Е.); метод рисуночной фрустрации С. Розенцвейга в модификации Шабельникова В.К., методы статистической обработки данных исследования, качественный анализ полученных результатов. Испытуемые 60 человек от 10-12 лет из средних школ г. Мытищи, Ногинского района и областной социально-реабилитационный и научно-методический центр «Семья» г.Реутов.

В исследовании участвовали 2 группы испытуемых: подростки с химической зависимостью (ХЗ.), которые неоднократно были замечены в употреблении психоактивных химических веществ (алкоголь, никотин, антидепрессанты, ингаляты и т.д) со слов психолога и родителей. Большая часть этих подростков стоит на учёте в детской комнате полиции. Подростки второй группы – обычные дети, не имеющие химической зависимости (ХН.) и не стоящие на учёте в детской комнате полиции. Кратко представим результаты исследования взаимосвязи младших подростков с ХЗ и ХН со степенью включения в деятельность родительской семьи.

По методике «Подростки о родителях» для группы обычных подростков (ХН) получены следующие данные

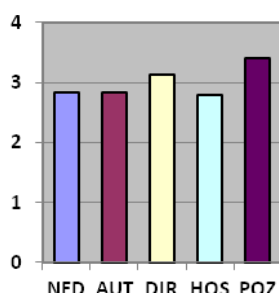


Рисунок – 1. Образ матери у ХН подростков

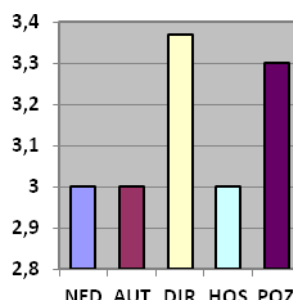


Рисунок – 2. Образ отца у ХН подростков

На рисунках 1 и 2 показано, что при оценке родителей испытуемые первой группы ХН., показали близкие к норме отношения. Более выраженными чертами является «позитивный интерес» и «директивность». Что характеризует внимательное отношение родителей к детям в сочетании с умеренной требовательностью.

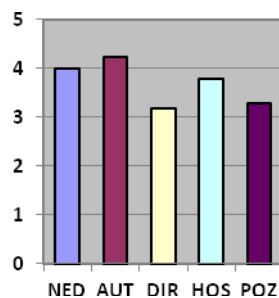


Рисунок – 3. Образ матери у ХЗ подростков

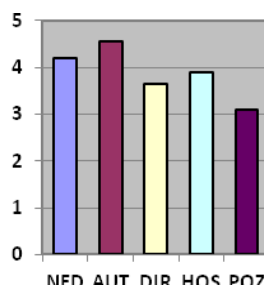


Рисунок – 4. Образ отца у ХЗ подростков

На рисунках 3 и 4 представлено, что в пределах нормы находятся показатели трёх шкал: «директивность», «враждебность» и «позитивный интерес» как у отцов, так и у матерей. Шкалы «автономность» и «непоследовательность» достаточно явно выражены. По мнению подростков с ХЗ, большинство их родителей проявляют неровную воспитательную линию. В случае непоследовательности родителей – воспитание искажено. В случае автономных родителей – оно практически отсутствует.

Анализ итоговых результатов по методике «Тип семьи» представлен в таблице 5.

Как показано на рисунке 5, подростки первой группы (Х.З) чаще встречаются именно в семьях, где подросток больше включен в ее деятельность, т.е. расширенных родовых. Это, возможно, связано с тем, что подросток переносит субъектную позицию, занимаемую в родовой семье, в подростковую группу ближайшего окружения. Вследствие чего он более подвержен влиянию этой группы.

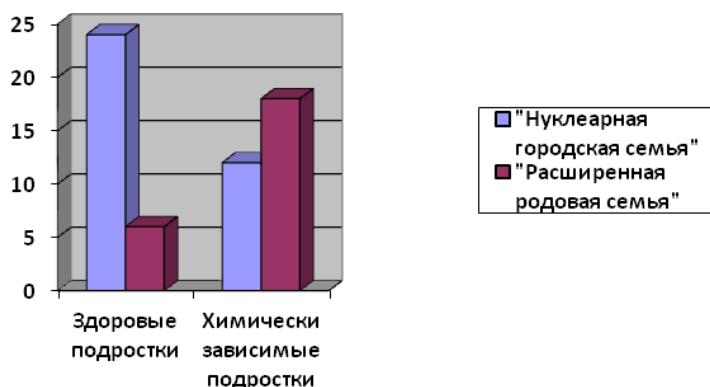


Рисунок – 5. Образ отца у ХЗ подростков

Тем не менее, Х.З. подростки также включены и в нуклеарные городские семьи. Однако, в два раза реже.

Анализ данных модифицированного (В.К. Шабельникова) теста рисуночной фрустрации Розенцвейга [7,8] показал следующие обобщенные результаты.

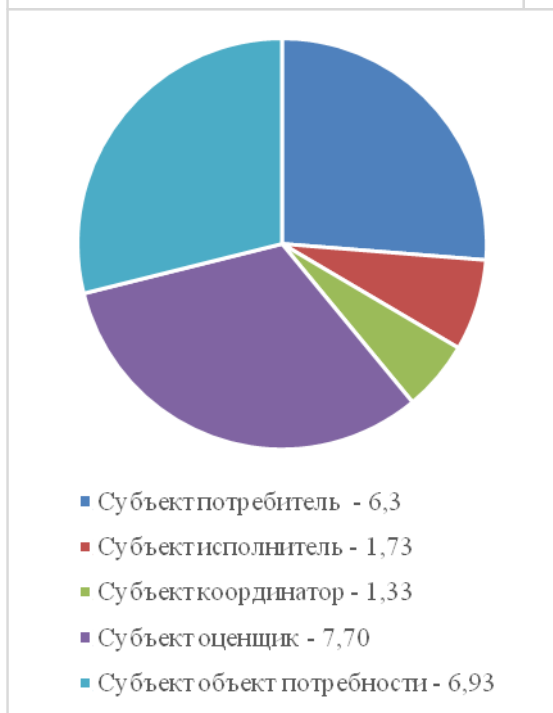
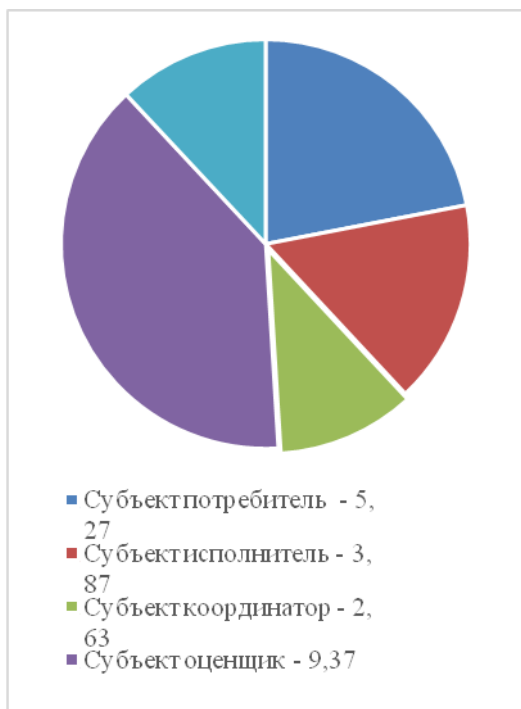


Рисунок – 6. Субъектные позиции у ХН подростков

Рисунок – 7. Субъектные позиции у ХЗ подростков

Как показано на рисунке 6, наиболее выраженными у обычных подростков (Х.Н.) являются субъектные позиции субъекта потребителя (22% ответов) и субъекта оценщика (39% ответов), в то время как остальные субъектные позиции во взаимодействии выражены слабее (11% субъект-координатор, 12% субъект исполнитель, 16 % субъект потребитель). Позиция субъекта-потребителя у младших подростков означает, что они выражают недовольство действиями окружающих и демонстрируют необходимость получения личной выгоды, иногда связывая ее с самооценкой, совестью или пользой другого человека. Позиция субъекта оценщика во взаимодействии означает негативную оценку действий окружающих при положительном отношении к собственным.

На рисунке представлены результаты второй группы подростков (Х.З.) в соответствии с субъектными позициями, сложившимися в их семьях. Здесь наиболее выраженными оказались сразу три позиции: субъекта потребителя (26% ответов), субъекта оценщика (32% ответов) и субъекта объекта потребности (29% ответов).

При сравнении двух групп испытуемых, мы отмечаем, что у химически зависимых подростков ярко выражена позиция субъекта, объекта потребности наряду с другими субъектными позициями, свойственными возрасту. Это означает, что у подростков с химической зависимостью есть желание понравиться окружающим, получить от них похвалу, восхищение или другую выгоду. У них часто проявляются претензии на оценку со стороны. Когда субъект, объект потребности, не может получить необходимого внимания, он теряет веру в собственную значимость (при заниженной самооценке), или заявляет, что знает место, где его обязательно оценят.

Сравним полученные результаты в двух группах подростков Х.Н. и Х.З при помощи метода оценки значимости различий средних величин Стьюдента.

Таблица 1.

Величина и значимость статистики Стьюдента

	t	df	p-значение
Субъект потребитель	-1,808	58	,076
Субъект исполнитель	6,733	58	,000
Субъект координатор	3,245	58	,002
Субъект оценщик	2,861	58	,006
Субъект объект потребности	-6,531	58	,000
Нуклеарная городская семья	3,280	58	,002
Расширенная родовая семья	-1,561	58	,124
Автономность (мать)	-13,374	58	,000
Непоследовательность (мать)	-6,595	58	,000
Директивность (мать)	-,356	58	,723
Враждебность (мать)	-6,662	58	,000
Позитивный интерес (мать)	,360	58	,720
Автономность (отец)	-14,111	48	,000
Непоследовательность (отец)	-8,606	48	,000
Директивность (отец)	-1,402	48	,167
Враждебность (отец)	-5,120	48	,000
Позитивный интерес (отец)	1,510	48	,138

Переменные, имеющие значимые различия между группами ($p < 0,01$), выделены в таблице жирным курсивом.

Как показано в таблице 1 значимые различия наблюдаются среди всех субъектных позиций, занимаемых подростками в семьях первой и второй групп испытуемых, кроме позиции «субъект потребитель». Большое отличие между группами Х.Н. и Х.З. подростков имеется по шкале субъекта исполнителя ($t = 6,733$). В этой позиции человек стремиться к активным действиям для себя и окружающих. Эта активная позиция подростка, его самостоятельность и желание помочь другим является верным признаком его включенности в продуктивную деятельность и тем самым свидетельство обладания устойчивости к химической зависимости. Прямую связь можно наблюдать среди двух других субъектных позиций: субъект координатор и субъект оценщик ($t = 3,245$ и $t = 2,861$ соответственно). Субъект координатор – это человек, проявляющий желание помочь окружающим, но не прямым действием, а в форме подсказки или наставления для того, чтобы скоординировать действия субъекта. Черты поведения подростка, свойственные этим двум позициям, указывают на нормальное развитие. Позиции

субъекта исполнителя, координатора и оценщика, на наш взгляд, имеют между собой нечто общее. Это стремление и заинтересованность не только в личной выгоде и персональных благах, но и желание помочь другим в большей или меньшей степени.

У группы Х.З. подростков показатели по этим позициям намного ниже, что говорит о их недостаточной заинтересованности в делах окружающих людей. Обратная значимая связь проявилась в исследовании по шкале субъект объект потребности ($t = -6,531$), что свидетельствует о том, что Х.Н. подростки в меньшей степени проявляют себя в данной субъектной позиции во взаимодействии. В данной группе Х.З. подростков наблюдается ярко выраженная потребность во внимании, положительной оценке, заботе. Частой является утрата веры в себя, собственные силы и значимость для окружающих. Качества личности подростка, соответствующие позиции субъекта объекта потребности, являются благоприятной основой для развития химической зависимости.

Полученные нами данные согласуются с С.П. Генайло, который изучая подростковую наркоманию, также установил, что химическая зависимость формируется преимущественно у лиц с «выраженными тенденциями к самоутверждению и немедленному выполнению своих претензий» [3]. Эти подростки имеют сниженную способность к устойчивой целенаправленной деятельности, имеют подвижную нервную систему, демонстрируя перепады настроения, излишне вспыльчивы, склонны ко лжи. С.П. Генайло считает, что у них нарушен баланс «потребности и возможности». Что, в свою очередь, снижает социальную адаптацию и может влиять на формирование разного рода девиаций. Для таких людей характерна сниженная способность к длительной, целенаправленной деятельности, раздражительностью, склонностью к избыточному фантазированию, демонстративному проявлению чувств, подражанию и лжи [3].

Включенность подростка в деятельность родительской семьи, была оценена с помощью методики Григорьевой С.И. «Тип семьи», также имеет при сравнении статистически значимые различия между первой и второй группой испытуемых [2]. Различия выявлены по шкале «нуклеарная городская семья» ($t = 3,280$). Связь наблюдается прямая, что может говорить о высокой степени включения подростка в деятельность нуклеарной семьи и о меньшей степени включения – в расширенной родовой. Полученные данные нуждаются в особом осмыслении.

При формировании предпосылок к развитию химической зависимости, большое значение имеет тип семьи подростка. Особенности нуклеарных семей, заключающиеся в выработке особого защитного отношения к новым группам, в частности подростковому, способствует снижению риска включения в химическую зависимость под давлением окружения. А в расширенных родовых семьях, где внимание распределяется между всеми членами семьи, и подросток занимает более зависимое положение, наблюдается тенденция к переносу его субъектной позиции в семье в подростковую группу. В ней, будучи внушаемым, он достаточно быстро может вступить в число химически зависимых подростков.

При анализе данных, полученных методикой «Подростки о родителях», корреляционная взаимосвязь между химической зависимостью и особенностями родителей обеих групп подростков наблюдается по трём шкалам: автономности (AUT), непоследовательности (NED) и враждебности (HOS).

Таким образом, по шкале AUT коэффициент $t = (-13,37)$ у матери и $t = (-14,11)$ у отца. Эти цифры позволяют нам установить очень прочную обратную связь между автономностью матери или отца и развитием химической зависимости подростка. Чем больше показатель автономности родителя – тем меньше внимания он уделяет семье, и подростку в частности, что является одной из предпосылок его ухода в «плохую компанию» и химическую зависимость.

При сравнении непоследовательности (NED) в линии воспитания матери и отца

Х.З. и Х.Н подростка также имеется обратная связь по обоим родителям. По матери $t = (-6, 595)$ и по отцу $t = (-8, 606)$.

О непоследовательности, как о факторе развития химической зависимости подростка, писали ещё К.С. Лисецкий и С.В. Березин [1]. По их мнению, в семьях, где не установлены вполне определённые нормы поведения, и дети остаются без присмотра со стороны родителей, а также имеет место весьма суровая и непредсказуемая дисциплинарная практика, есть большие предпосылки к делинквентному и девиантному поведению, а также употреблению алкоголя и психоактивных веществ. Насыщенные, эмоционально тёплые, дружеские отношения в семье, построенные на доверии, служат фактором, предотвращающим включение подростка в химическую зависимость. При непоследовательности в сочетании с автономностью родителей в семье построение таких отношений просто невозможно.

Обратная связь прослеживается также между враждебностью (HOS) и развитием химической зависимости. Ранее предполагалось, что непоследовательность воспитания и в некоторой степени автономность родителей являются факторами риска для подростка. Однако, полученные данные ($t = -6,662$ по матери и $t = -5,120$ по отцу) позволяют сделать вывод, что враждебность, как проявление эмоционального отвержения влияет на развитие химической зависимости подростка. Если подросток не чувствует взаимосвязи с родителями – это, безусловно, большая проблема. Однако если к подростку имеется открытое враждебное или пренебрежительное отношение – это так же может стать платформой для становления химически зависимого поведения.

Итак, проведенное исследование показало, что подростки, имеющие химическую зависимость, чаще встречаются в расширенных родовых семьях. Наши результаты (75% подростков, имеющих химическую зависимость, были выявлены в расширенных родовых семьях) подтвердили данные И.Н.Токаревой о перенесении типа ролевого поведения в родовой семье на подростковую группу ближайшего окружения. В следствие чего, подростки хуже сопротивляются влиянию лидеров подростковых групп и становятся более внушаемыми[6]. Тем не менее, химически зависимые подростки были выявлены и в нуклеарных городских семьях (25%)

При анализе представлений подростков о родителях в их семьях было установлено, что характерными особенностями, как у матерей, так и у отцов, химически зависимых подростков являются: автономность поведения (AUT), непоследовательный стиль воспитания (NED) и враждебное отношение, выражающееся в эмоциональном отвержении подростка (HOS).

Исследование субъектных позиций, занимаемых подростками в семье, показало, что подростки с химической зависимостью имеют существенные заниженные показатели в позициях «исполнителя», «координатора» и «оценщика», что напрямую указывает на слабую включённость в деятельность родительской семьи. С другой стороны, у таких подростков наблюдается повышенная потребность во внимании со стороны родителей, на что указывает позиция «объекта потребности».

Литература

- 1.Березин, С.В., Лисецкий, К.С. Наркомания глазами семейного психолога.-СПб.: Речь,2005.- 240с.
- 2.Григорьева С.И. Семья как детерминирующая система развития личности / - Москва: ИИУ МГОУ. - 2014.- 82 с.
- 3.Генайло С.П. Особенности преморбида больных наркоманиями // Журнал невропатол. и психиатр. 1990. №2. С.42-47.
- 4.Резванцева, М.О. Социально-психологические характеристики оценивания объектов в процессе формирования/М.: МГОУ – 2012. – 218 с.

5. Резванцева, М.О. Стратегии оценивания в социально-психологическом взаимодействии у подростков из разных регионов /Ежемесячный научно-практический журнал «Человеческий капитал» №10-11(46) – 2012. - С. 32-36.
6. Токарева, И.Н. Особенности проявления субъектности у студентов из разных типов родительской семьи: монография /под общ. ред. В.К. Шабельникова. – М.: ИИУ МГОУ, 2014. – 108 с.
7. Шабельников, В.К. Функциональная психология / В.К. Шабельников. – М.: Академический Проспект, 2004. – 592 с.
8. Шабельников, В.К., Литвинова А.В. Формирование личности в условиях разных типов жизнедеятельности семьи В.К Шабельников, А.В. Литвинова // Семья в России. - М., 2007, – №4. – С. 41-49

Бахадова Елена Викторовна. Российский государственный гуманитарный университет, доцент кафедры проектирующей психологии

Ценностно-смысловые ориентации и особенности временной перспективы подростков, склонных к девиантному поведению.

Аннотация: статья посвящена исследованию ценностно-смысловые ориентации и особенности временной перспективы подростков, взгляду на девиантное поведения подростков с точки зрения культурно-исторического и экзистенциального подходов.

Ключевые слова: ценностные ориентации, особенности временной перспективы, отклоняющееся поведение, подростковый возраст, личность подростка.

Человек не может существовать без ценностных ориентиров и перспектив будущих идеальных целей, которые задавали бы ему всю дальнейшую перспективу его жизни. Вопросы ценностей и временной перспективы личности изучали такие авторы как К. Левин, Ф. Зимбардо, Д.А. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, П. Герстман, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Личко, Г.С. Шляхтин и другие.

Австрийский психиатр В.Франкл писал о появлении «экзистенциального вакуума», в который попадает современный человек, лишенный традиций, ценностей, осмысленности жизниⁱ. Сегодня мы являемся свидетелями того, как люди все чаще попадают в это состояние пустоты, страдают от отсутствия ориентиров и осознания временной перспективы, которые должны усваиваться в социальном окружении, передаваться из поколения в поколение в семье, в принятии ответственности и свободы. Цивилизационные процессы чаще не помогают, а усугубляют сложности осознание личностного измерения, и наибольшие трудности здесь испытывают подростки и молодежьⁱⁱ.

Склонность к девиантному поведению наиболее остро проявляется в старшем подростковом возрасте. Именно ценностные ориентиры и осознание временной перспективы становятся для подростков одними из тех сложных категорий, которые находятся в состоянии неопределенности и неосознанности для них. К изучению временной перспективы, ценностно-смысловых ориентаций, как причиной или следствием отклоняющегося поведения обращались такие авторы как Д.А. Леонтьев, Л.Б. Шнейдер, П.Е. Разумовская, М.С. Яницкий, Д.В.Каширский и другие.

Под девиантным или отклоняющимся поведением (от лат. *deviato* – отклонение) понимаются относительно устойчивое поведение личности, которое отклоняется от

установленных социальных норм и причиняющее ущерб, не только самой личности, но и обществу в целом (хулиганство, кражи, разбой, алкоголизм, наркомания, проституция, самоубийства)ⁱⁱⁱ. Такое поведение всегда сопровождается социальной дезадаптацией личности. Своевременная психологическая диагностика поведения, взглядов и установок, характеристик личности, коррекция и профилактика могут оказать неоценимую помощь подрастающему поколению и обществу в целом.

Лев Семёнович Выготский в своих трудах даёт нам определённый механизм понимания: каким образом человек, как «явление сугубо социальное» усваивает социальные концепты и становится социальным или асоциальным. Ученый расценивает социальную среду как источник развития личности. Личность «не врожденна, но возникает в результате культурного развития»^{iv}. Развиваясь, человек осваивает собственное поведение.

Л.С. Выготский писал, что можно поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием. Активность личности и обращение его к «психологическому орудию» в обретении «высших психических функций», опосредованность психических свойств личности и интериоризация социальных отношений, динамика представления себя и о себе – все эти явления способствуют становлению психологической концепции личности^v.

Личность подростка, имеющего склонность к отклоняющемуся поведению, имеет некоторое искривление, отклонение по отношению к культурной норме, говоря терминами культурно-исторической концепции. В среде подростков и юношества наблюдаются такие психологические характеристики, как инфантилизм, утрата ценностей и устремленности в будущее, слабая профессиональная ориентация, которые усиливают и поддерживают асоциальность их поступков и проявлений.

Нами было проведено исследование ценностных ориентаций и понимания своей жизненной перспективы у подростков, имеющих некоторые склонности к девиантному поведению. После исследования 75 учащихся ПТУ возраста 15-16 лет на предмет отклоняющегося поведения (Опросник А.Н.Орела), нами были выделены 3 группы подростков: группа склонных к девиантному поведению (23 человека), группа риска (30 человек) и группа не склонных к девиантному поведению (22 человека), которую в дальнейшем мы будем называть группой нормы.

Изучение ценностных ориентиров по методике Ш.Шварца показало, что у подростков группы риска и нормы предпочтение как ведущей ценности было отдано «доброте». Следующими для группы нормы были выбраны ценности «достижения», «самостоятельность» и «конформизм». Для группы девиантных подростков наиболее ценным оказываются «гедонизм», «самостоятельность». Менее значимыми ценностями стали для группы отклоняющегося поведения ценность «достижения», что объясняется несформированностью жизненной перспективы и отсутствием их устремленности в будущее. Подростки этих двух выборок больше отдают предпочтение получению наслаждения, чем достижению поставленных целей и задач (рис.1).

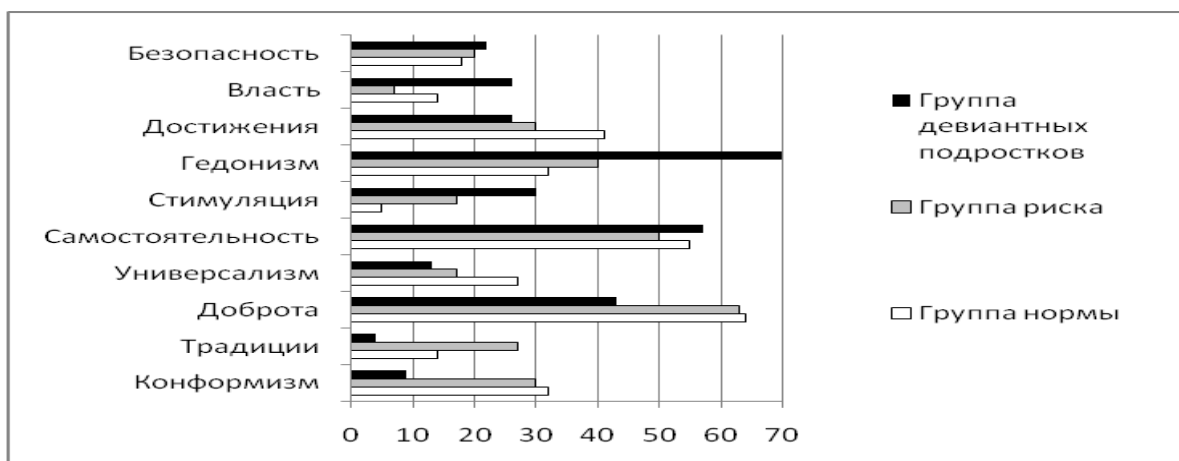


Рисунок 1. Распределения значимых ценностей по методике Ш. Шварца.

Изучением особенностей жизненной перспективы у подростков, склонных к девиантному поведению, занимались О.В. Липуновой, Ю.П. Деревянко и А.Л. Локтева, Д.В. Иванов, однако, эта тема оказалась мало изучена. Представления о будущем тесно связаны с возрастными особенностями развития человека. Так И. Малкина-Пых отмечает, что планы будущего младших подростков мало отличаются от тех, которые ставят перед собой младшие школьники. У старших подростков уже присутствует успешное планирование деятельности, которая ожидается в отдаленном будущем^{vi}. Исследования Б.В. Зейгарник подтвердили, что ориентация личности на будущие цели, умение правильно разводить эти цели во времени в подростковом возрасте свидетельствуют о благополучном протекании развития^{vii}.

Исследования временной перспективы студентов училищ позволило увидеть следующее. Наиболее значимые различия между показателями групп прослеживаются в факторе «гедонистическое настоящее» (3,85), которое у группы склонной к девиантному поведению занимает лидирующую позицию, по отношению к своим показателям, а так же по отношению к группам других подростков (рис.2). Такие подростки, как правило, ведут «разгульный» образ жизни и наслаждаются только тем, что происходит в текущий момент, не задумываясь будущим в целом, не строя никаких планов на ближайшее будущее. Повышение по шкале «гедонизм» отмечено снижением по шкале «будущее» (2,98). У группой нормы, эти результаты бесспорно оказывается значимо выше (по U-критерию Манна-Уитни. $U \leq 0,05$).

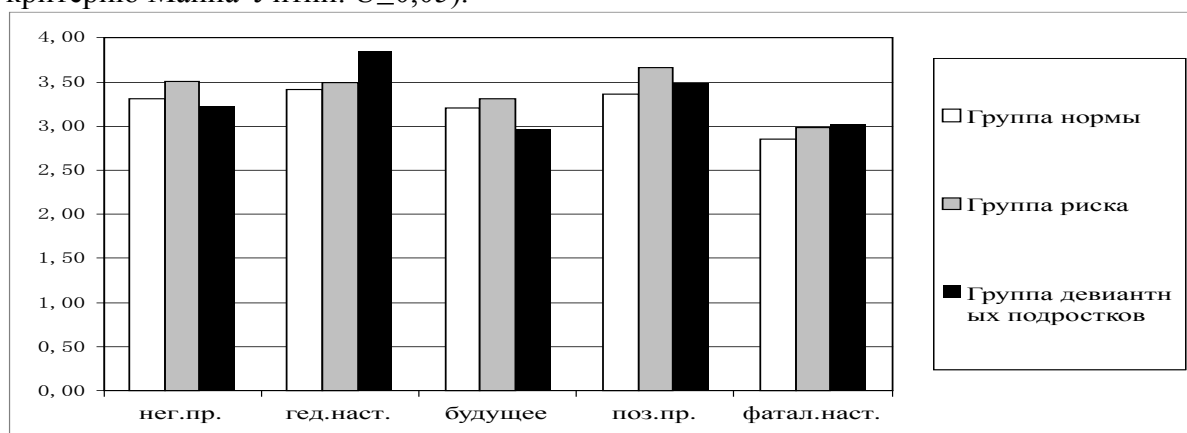


Рисунок 2. Распределения показателей временной перспективы у разных групп подростков (методика ZTP1 Ф. Зимбардо)

Подростки группы нормы, выстраивая временную перспективу, ориентируются на позитивное настоящее (3,56), и больше всех остальных групп устремлены в будущее

(3,38), меньше опираются на гедонистическое отношение к настоящему, и негативное прошлое. Жизненная перспектива таких подростков имеет основание в позитивном прошлом и устремлено к построению будущего.

Исследование показало правоту культурно-исторического подхода в том, что личность «явление сугубо социальное»: девиантные подростки, ориентирующиеся на гедонистическое настоящее и гедонизм, как ценностную характеристику, а так же потребность в самостоятельности и желании обладать властью, оказываются на гребне асоциальных проявлений. Тогда как «традиции», «добродетель» и «универсализм», категории касающиеся ориентиров социального взаимодействия, являются для них не востребованными. По мысли Л.С. Выготского: развиваясь в социуме «человек осваивает свое поведение». Исходя из этого утверждения, мы видим, что девиантные подростки как раз мало осознают и осваивают свое поведение, мало прикладывают усилий для достижений, а «настоящее» для них фатально и мало управляемо.

С точки зрения экзистенциального подхода и основных его категорий свободы и ответственности мы видим, что девиантные подростки в желании обретения свободы через гедонизм, самостоятельность, власть не берут на себя ответственности ни за настоящее, ни за будущее, которое не понимают, не осознают и не планируют – это скорее мечты о будущем, нежели направленность на конкретные цели и задачи.

Примечания

¹Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

¹Ленгле А. Экзистенциально-аналитическая теория личности - М.:Генезис, 2017.-159 с

¹Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – М., 2001. – 432 с.

¹Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина - М.: Педагогика, 1983. – 368 с. (стр. 15)

¹Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина - М.: Педагогика, 1983. - 368 с. (стр. 47)

¹Малкина-Пых И.Г. Кризисы подросткового возраста: справочник практического психолога / Ирина Германовна Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2004. – 382с.

¹Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология: избранные психологические труды / Б.В. Зейгарник; под ред. М.Р. Гинзбурга. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007. – 414с.

*Галасюк Ирина Николаевна, к.псих.н.,
МГППУ, доцент,*

igalas64@gmail.com

*Митина Ольга Валентиновна, к.псих.н.,
МГУ им. М.В. Ломоносова, старший научный сотрудник,*

omitna@inbox.ru

Опросник «Родительская позиция» (для семей с особым ребенком)

Аннотация: в статье представлен диагностический инструмент для определения родительских позиций в отношении особого ребенка. Выделяются четыре паттерна отношения родителя к ребенку: отвергающее, доминантное, наставническое, партнерское.

Ключевые слова: родительская позиция, особый ребенок, психологическая диагностика, опросник.

Л.С. Выготский подчёркивал, что среда выступает не только как условие, но и как источник развития аномального ребенка. Личность родителя или значимого взрослого в такой ситуации становится главным звеном для организации, осуществления и регуляции взаимодействия ребенка с миром. Согласно Л.С. Выготскому, врождённое слабоумие изменяет отношение человека к миру, и, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми (Выготский Л.С., 1983). Специфика этих отношений проявляется в родительской позиции. В предыдущих исследованиях нам удалось выделить, теоретически и эмпирически обосновать, и дать описание четырем типам родительской позиции по отношению к особому ребенку: отвергающей, доминантной, наставнической и партнерской (Галасюк И.Н., 2014, 2015). В настоящем исследовании инструмент, измеряющий феномен родительского позиционирования, был значительно переработан с целью увеличения его диагностической точности и валидности.

Родительская позиция по отношению к особому ребенку рассматривается нами как диспозициональная характеристика личности родителя, включающая в себя эмоциональное отношение к личности ребенка, его индивидуальным особенностям, ожидания и осознаваемые установки родителя по отношению к диагнозу ребенка, а также ожидания от специалистов, сопровождающих семью.

Ситуация появления в семье особого ребенка связана с высоким уровнем психологического стресса, при этом формы активности родителей могут варьировать в зависимости от имеющихся у личности ресурсов. Рассматривая в качестве критерия преобладающую форму активности: адаптивной или дезадаптивной (Дубов И.Г., 2012; Иващенко А.В. и др., 2012; Селье Г., 1979; Goldstone В., 1952) и ее психологические предпосылки, мы выделяем четыре типа родительских позиций в отношении особого ребенка: партнерскую, наставническую, доминантную, отвергающую (Галасюк И.Н., 2014).

Находясь в *отвергающей позиции*, родитель подавляет активность по отношению к ребенку, эмоционально и поведенчески дистанцируется от него. Отвергающие родители снимают с себя ответственность за воспитание, обучение и лечение ребенка, не стремятся к взаимодействию с профессионалами. Индикаторами такой позиции является актуализация признаков различного рода личностной дезадаптации: отрицание диагноза ребенка, искажение реальности, депрессия, пассивное отношение к сложившейся тяжелой жизненной ситуации, отказ противостоять обстоятельствам, с которыми надлежит встретиться в будущем (Галасюк И.Н., 2014). Родитель фактически блокирует свою активность в отношении ребенка, демонстрирует неконструктивные способы совладания (поведенческий уход, ментальное отстранение и т.п.).

Для *доминантной родительской позиции* все еще характерны некоторые формы дезадаптивной активности, следствием чего является сопротивление действительности (диагнозу ребенка) и борьба с окружающей социальной средой. Сообщество помогающих специалистов представляется родителю источником проблем, что заставляет его прикладывать значительные усилия на поиск высококвалифицированного специалиста, способного «вылечить» ребенка и оказать ему более эффективную помощь. Чрезмерно высокие стандарты определяют постановку родителем целей, неадекватных состоянию здоровья ребенка. Поведение доминантных родителей характеризуется высокой степенью активности, которая не приносит им удовлетворения, а напротив, приводит к нарастанию психологического стресса.

Адаптивные формы активности предполагают, что перед субъектом стоит задача приспособиться не только к событиям внешнего мира, «но и к изменениям во внутреннем

мире, к собственным поступкам и деяниям, к результатам своей же деятельности, к своим недостаткам и достоинствам» (Сарджвеладзе Н.И., 1989, с. 24). Иными словами, родитель пытается каким-либо способом преодолеть трудности воспитания особого ребенка – получить новые знания, расширить спектр техник взаимодействия с ребенком. Активность направляется в русло сотрудничества со специалистами, с целью получить от них рекомендации и максимально точно и полно выполнить все предписания. Такая активность позволяет фасилитировать развитие ребенка, стабилизировать состояние родителя и семьи в целом.

Проявлению адаптивной формы активности личности родителя соответствует *наставническая позиция*. Она характеризуется тем, что родитель активно взаимодействует с ребенком, уделяет большое количество усилий его развитию. Такой родитель находится в постоянном контакте с большим числом специалистов, выполняет большинство рекомендаций. Его личность обладает выраженными ресурсами устойчивости, которые и позволяют выдерживать интенсивные темпы работы с ребенком наряду с получением новых и новых компетенций. Целью наставника является изменение ситуации, а в перспективе – полное выздоровление ребенка. Однако в случае воспитания ребенка с непреодолимыми когнитивными ограничениями стремление родителя к высокой планке достижений оборачивается риском эмоционального и психического истощения.

Для описания четвертой, *партнерской родительской позиции* по отношению к особому ребенку, рамки дихотомии адаптации/дезадаптации представляются недостаточно широкими. С целью описания мы вводим еще одно измерение – *неадаптивной (надситуативной) активности* (Петровский В.А., 1996, с. 320-335). Такая форма активности связывается с особым преодолением фрустрирующих условий хронического стресса и раскрывается способностью личности подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения основной задачи, мотивироваться притягательностью действий с непредрежденным исходом. Эта форма активности характеризуется тем, что открывает возможности для творческих решений трудных жизненных задач. Именно поэтому наиболее конструктивной является партнерская позиция, которая позволяет родителю определить себя в надсобытийном поле (Галасюк И.Н., 2015) и дистанцироваться от мучительных переживаний, связанных с трудностями ребенка. Данная позиция позволяет личности переосмысливать событие появления в семье особого ребенка, что в свою очередь открывает возможность использовать свои личностные ресурсы наиболее полным образом. Родитель-партнер способен видеть положительные результаты даже в ситуации крайне медленного прогресса ребенка, вырабатывая целостное отношение к ней и учитывая весь семейный контекст. Такая позиция позволяет родителю рассматривать сложности ребенка под таким углом, что они сами по себе становятся ресурсом развития и личности родителя и семьи в целом.

Для диагностики преобладающей родительской позиции нами была разработана специальная методика. Каждый пункт описывает ситуацию из жизни родителя, имеющего особого ребенка.

Мы структурировали формулировки ситуаций соответственно отношению родителя к личности ребенка, к специалистам, диагнозу и использовали выделенные А.С. Спиваковской критерии оптимальности родительской позиции (адекватность, гибкость и прогностичность). Таким образом, для каждой из 9 возможностей (3 объекта × 3 критерия) были составлены по четыре ситуации: две из которых описывали поведенческий уровень, а две когнитивный. Для каждой ситуации респонденту предлагается выбрать одно из четырех продолжений, каждое из которых соответствует своему типу родительской позиции.

Например: объект отношения – ребенок, критерий адекватность, когнитивная составляющая.

Для окончания предложения «Мой ребёнок чаще всего вызывает у меня мысли» предложено четыре варианта ответа:

- 1) о том, как сделать его жизнь ярче (позиция партнера)¹²
- 2) о том, как научить его всем необходимым навыкам жизнеобеспечения (позиция наставника)
- 3) о том, что вполне возможно, что диагноз поставлен ошибочно (доминирующая позиция)
- 4) о том, что он причиняет неудобства другим членами семьи (отрицающая позиция)

В пилотажном исследовании приняло участие 85 родителей детей-воспитанников детских домов-интернатов для детей с умственной отсталостью г. Москвы.

Психометрическая проверка методики была выполнена по результатам опроса 81 человека (отцов и матерей) имеющих детей с особенностями.

Таблица 1. Описательная статистика распределения ответов по шкалам опросника «Родительские позиции»

	Среднее	Станд.откл.	Асимметрия	Эксцесс	Мин	Макс	α Кронбаха
Партнерство	0,444	0,179	0,132	-0,470	0,028	0,861	0,827
Наставничество	0,314	0,138	0,354	0,425	0,028	0,694	0,734
Доминирование	0,121	0,085	1,803	4,863	0,028	0,500	0,633
Отвержение	0,120	0,139	2,431	8,947	0,000	0,861	0,883
Стандартная ошибка			0,267	0,529			

Отмечена очень высокая согласованность ответов по шкалам партнерство и отвержение, высокая по наставничеству и удовлетворительная по доминированию. Эти показатели свидетельствуют о том, что выделенные четыре конструкта имеют своих приверженцев. Респонденты выбирают соответствующие варианты ответов не хаотично, а в соответствии со своими установками, которые устойчиво проявляются на протяжении всего заполнения опросника. Эти установки и соответствуют ориентациям на ту или иную позицию.

По каждой шкале теоретически возможный балл 1. В том случае, если бы респондент во всех вопросах выбирал вариант соответствующий этой шкале, то его балл был бы равен 1. В случае, когда из всех 36 вопросов ни одного раза не был выбран ответ, то балл по шкале равен 0. Таким образом, варианты, соответствующие позиции «партнерство» респонденты выбирали существенно чаще. Максимальный балл 0,861 соответствует 32 выборам «партнерского» варианта ответа из 32. Отвергающая позиция выбиралась значимо чаще. Так был респондент, который вообще ни разу не выбрал «отвергающей» формулировки. Однако был и такой, который выбрал 32 из 36 отвергающих формулировок. Распределение баллов по шкалам доминирование и отвержение имеют сдвиг в левую сторону, т.е. респонденты в большинстве своем получили низкие баллы по этим двум шкалам, в то время как по партнерству и наставничеству распределение нормальное. Партнерские ответы выбирают значимо больше, чем все остальные.

В заключении укажем, что разработанная практическая и исследовательская методика предлагается к использованию в работе специалистов, сопровождающих семью особого

¹² В скобках курсивом указаны позиции, которым тот или иной вариант ответа соответствует. Естественно респонденту они не сообщаются.

ребенка, а также в академических исследованиях в качестве инструмента, измеряющего интегральное качество взаимоотношений родителя и ребенка с особенностями в развитии.

Литература

Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. соч. в 5 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5. – 367 с.

Галасюк И.Н. Теоретико-методологические основы психологического сопровождения семьи ребенка с интеллектуальными нарушениями: Монография. М.: ИИУ МГОУ, 2014.

Галасюк И.Н. Родительское позиционирование в семье ребенка с ментальными нарушениями: На пути к «солнечной стороне» родительства. Новое в психолого-педагогических исследованиях, 2015, № 4, с.115–121.

Дубов И.Г. Социально-психологические аспекты активности. СПб.: Нестор-История, 2012.

Иващенко А.В., Карабущенко Н.Б., Пилишвили Т.С., Чхиквадзе Т.В. Особенности проявления адаптивной и дезадаптивной форм активности личности в современных социально-культурных условиях. Каспийский регион: политика, экономика, культура, 2012, № 4, с.282–292.

Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности. Учебное пособие для студентов вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

Сарджвеладзе Н.И. Личность и её взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989.

Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979.

Спиваковская А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции. В кн. А.А. Бодалев (Ред.), Семья и формирование личности. М.: НИИ ОП, 1981, с. 38–45.

Goldstone B. The general practitioner and the general adaptation syndrome // South African Medical Journal, 1952, № 26. Pp. 88–92; 106–109.

*Ирина Сергеевна Константинова, канд. психол. наук,
психолог РБОО «Центр лечебной педагогики», Москва*

*Наталья Александровна Мальцева, психолог РБОО «Центр лечебной педагогики»,
преподаватель психологии, РГГУ*

Средовый подход в работе с детьми с нарушениями развития в контексте культурно-исторической психологии.

Аннотация: средовый подход применяется в Центре лечебной педагогики в работе с детьми, имеющими нарушения поведения, адаптации в детском коллективе. Для каждого ребенка формируется система постепенно усложняющихся терапевтических сред, осваивая которые, он формирует новые адаптивные механизмы и продвигается в психологическом развитии. Рассматриваются характеристики сред, их роль в решении различных терапевтических задач.

Ключевые слова: нарушения поведения, комфортная, стрессогенная, развивающая среда.

Для помощи таким детям с нарушениями развития в Центре лечебной педагогики применяется средовый подход (И.Ю. Захарова и др.), в рамках которого для каждого

ребенка формируется система терапевтических сред, отвечающих актуальным задачам психологического развития.

Лев Семенович Выготский останавливаясь на понятии среды, подчеркивал ее динамический характер: «Мы пришли к выводу, что среда не может нами рассматриваться как неподвижная и внешняя по отношению к развитию обстановка, а должна нами пониматься как изменчивая, динамическая».^{viii}

Социальная ситуация развития и переживание как единица ее анализа – понятия, характеризующие роль среды в развитии ребенка на разных возрастных этапах и активную роль самого ребенка в этом процессе.^{ix}

Мы понимаем под средой систему устойчивых пространственно-временных, эмоциональных и социальных отношений, задаваемых людьми с целью развертывания того или иного смысла. Примерами таких сред могут быть детская площадка, магазин, класс и т.д. В каждой из таких сред ребенок должен вступить в отношения с другими людьми, также присутствующими в этой среде, принять действующие здесь правила и включиться в определенную деятельность.

Терапевтическая среда может быть описана с точки зрения пространственно-временных и эмоциональных характеристик, определенности структуры и уровня напряжения, необходимого для освоения среды и успешного действия в ней.

Пространственно-временные характеристики описывают предметы, составляющие среду, и события, происходящие в ней. Для решения разных терапевтических задач подбирается определенный уровень предметной и сенсорной насыщенности. Так, чтобы помочь ребенку сосредоточиться на одной деятельности, подойдет сенсорно-обедненная среда, в которой ребенка не окружает множество отвлекающих стимулов, а для стимуляции активности, напротив, полезнее сенсорно- и предметно-насыщенная среда, предоставляющая ребенку разнообразные способы взаимодействия с игрушками, предметами спортивного инвентаря и материалами для сенсорных игр. Важно учитывать также свойственную ребенку скорость активности и реагирования на события: количество событий, предлагаемых ребенку в течение одного и того же времени может варьировать в зависимости от его способности заметить каждое из них, сформировать адекватную реакцию и включиться в предлагаемую активность.

Эмоциональные отношения, предлагаемые ребенку в терапевтической среде, также зависят, с одной стороны, от особенностей ребенка и, с другой, – от поставленных психолого-педагогических задач. Несмотря на то, что специалист испытывает собственные эмоции, те реакции, которые он предъявляет ребенку, должны быть продуманы и, возможно, не вполне соответствовать тому, что он на самом деле чувствует. Как правило, чтобы поддержать активность ребенка, взрослый отвечает на нее такой же эмоцией – демонстрирует интерес к тому, что заинтересовало ребенка, разделяет его радость или удивление. В ряде случаев важно снизить чрезмерное эмоциональное возбуждение ребенка – тогда взрослый не разделяет его активность и эмоции, а отвечает более ровно, предлагая эмоционально-обедненную среду. Для решения определенных задач взрослый создает неявно-конфликтные отношения, отвечая, например, на испуг ребенка демонстрацией интереса.

Терапевтические среды различаются по степени определенности их структуры. В одних случаях ребенку быстро становится понятно, какие действуют правила, в каком порядке следуют игры и задания, какую реакцию вызовет то или иное поведение и т.д. В такой четко структурированной среде ребенку с РАС легче спланировать и реализовать собственное поведение, здесь меньше пугающих факторов, он становится менее тревожным и получает возможность проявить активность, на которую не решался в других ситуациях. Другие среды менее определены – они предлагают ребенку больше свободы, но вместе с тем могут пугать своей неопределенностью.

Любая новая среда требует от ребенка определенных усилий, чтобы освоиться, понять действующие правила и научиться эффективно действовать. Когда это происходит, среда становится освоенной ребенком – он чувствует себя в безопасности, знает, что можно здесь делать, как получить удовольствие от тех возможностей, которые предоставляет среда. Такая среда называется комфортной. Долгое пребывание в такой среде не требует от ребенка формирования новых адаптивных механизмов и поэтому не стимулирует развития. Так происходит, например, когда ребенок часами играет в компьютерные игры, достиг совершенства в них и не стремится освоить что-либо новое. Бывают, напротив, стрессогенные среды – в течение долгого времени ребенок не может адаптироваться к среде и включиться в предлагаемую активность. В таком случае развития также не происходит, а может даже произойти регресс. Для развития необходимы среды, требующие от ребенка определенного напряжения, в результате чего он (с помощью взрослого) сформирует новый механизм адаптации и регуляции поведения. Развитие ребенка происходит в процессе освоения им разнообразных, все более усложняющихся сред, что связано с формированием у него новых адаптивных механизмов.

¹ Выготский Л.С. Лекции по педологии. – Ижевск, Удмуртский университет, 2001.

¹ Выготский Л. С. Психология развития человека — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005

Голишников Е.И., Никифорова Е.Э., канд. пед. наук, доцент / студентка Мурманский Арктический Государственный Университет

katerina060397@yandex.ru

Вклад Л.С. Выготского в развитие инклюзивного образования XXI века

Аннотация. В статье рассматривается вклад Л.С. Выготского в развитие инклюзивного образования. Также представлены результаты исследования по вопросу знаний, использования и цитирования учений Л.С. Выготского студентами.

Ключевые слова. Идеи Л.С. Выготского, дефектология, инклюзивное образование, «Культурно-историческая теория», «Мышление и речь».

Отечественный психолог и основатель дефектологии Лев Семенович Выготский известен во всем мире как создатель культурно-исторической концепции развития высших психических функций. Ученый занимался актуальными проблемами дефектологии в созданной им лаборатории психологии «аномального» детства, сформулировал новую теорию развития «дефективного ребёнка» (Гончарова, 2016). На протяжении последнего этапа своей научной деятельности и творчества исследовал соотношение мышления и речи, развитие значений в онтогенезе, эгоцентрическую речь. Ввёл понятия и рассмотрел взаимодействие зон актуального и ближайшего развития. До настоящего времени знаменитые слова Льва Семеновича о том, что «...человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их в социальном и педагогическом плане, чем в плане медицинском и биологическом», являются актуальными и целеполагающими для современных ученых и практикующих специалистов XXI века.

Л.С. Выготский внес также большой вклад в отечественные коррекционную педагогику и специальную психологию: его труды открыли путь к пониманию природы вторичных нарушений в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья. Лев Семенович

утверждал, что нормальный и «аномальный» ребенок развиваются по одним и тем же законам, но также отмечал и своеобразие развития «аномального ребенка», которое заключается в расхождении биологического и культурного процессов развития. Для практики работы с детьми важное значение имеет место концепция Л.С. Выготского «О развивающем характере обучения», согласно которому обучение должно вести за собой развитие и это возможно в том случае, если педагог умеет определить «зону актуального развития» и «зону ближайшего развития» ребенка (Беляева, 2016).

В рамках студенческих изысканий по специальной педагогике и специальной психологии, нами было проведено исследование (научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Голишникова Е.И.) по вопросу знаний, использования и цитирования учений Л.С. Выготского в студенческом сообществе юношами и девушками, необучающимися по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Для сравнения нами было проведено анкетирование среди студентов разных направлений подготовки: история и право, физика и информатика, начальное образование.

В исследуемых академических группах 83% студентов приходится на возраст от 18 до 20 лет, остальные 17% - от 21 до 23 лет, то есть современные молодые люди, получающие образование в XXI веке, которые будут применять свои компетенции, знания, умения, навыки в меняющемся по отношению к людям с ОВЗ мире.

Отвечая на вопрос о том, в развитие каких наук внес вклад Л.С. Выготский, студенты-историки выделили (вопрос предполагал несколько вариантов ответов) специальную психологию (25%), психологию (25%), специальную педагогику (63%), педагогику (13%), педологию (25%) и дефектологию (88%). Студенты начального образования отметили педагогику (38%), психологию (94%), педологию (6%), дефектологию (6%) и специальную педагогику (6%). Студенты-физики, отвечая на этот вопрос, отметили педагогику (57%), психологию (85%), дефектологию (57%) и специальную педагогику (43%). Варианты ответов представлены в гистограмме 1.

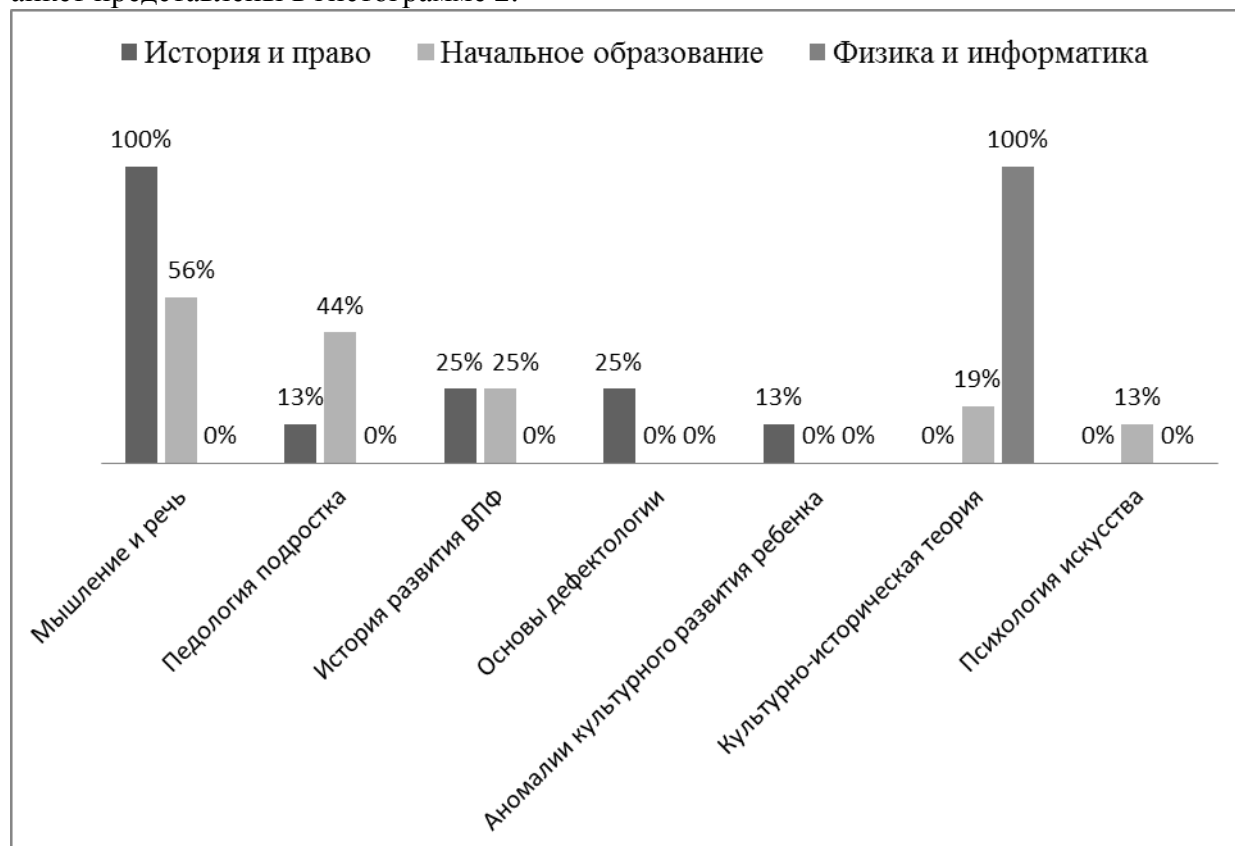


Гистограмма 1. В развитие каких наук, по Вашему мнению, внес вклад Л.С. Выготский?

Таким образом, студентам известен значительный вклад ученого в развитие различных наук, но особо – в психологию и в дефектологию.

Также студентам было предложено ответить на вопрос: «Какие труды и научные работы Л.С. Выготского Вы знаете?». Студенты-историки отметили следующие научные работы: «Мышление и речь» (100%), «Педология подростка» (13%), «История развития высших психических функций» (25%), «Основы дефектологии» (25%), «Аномалии культурного развития ребенка» (13%). Студенты профиля начальное образование отметили

следующие работы: «Культурно-историческая теория» (19%), «Мышление и речь» (56%), «Педология подростка» (44%), «Психология искусства» (13%), «История развития высших психических функций» (25%). Студенты-физики отметили только одну научную работу Л.С. Выготского – «Культурно историческая теория» (100%). Результаты анкет представлены в гистограмме 2.



Гистограмма 2. Какие труды и научные работы Л.С. Выготского Вы знаете?

В завершение, студентам был задан вопрос «Знаете ли Вы известные тезисы, фразы Л.С. Выготского?». Ответы получились следующие:

1. Не знаю – 45% опрошенных.
2. «Человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их в социальном и педагогическом плане, чем в плане медицинском и биологическом» – 32% респондентов.
3. «Мысль не выражается, а совершается в слове» – 6% студентов.
4. «Искусство есть важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе, способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни» – 3% второкурсников.
5. «Быть в физиологии материалистом нетрудно – попробуйте-ка в психологии быть им, и, если вы не сможете, вы останетесь идеалистом» – 13% принявших в опросе студентов.

В настоящее время российская образовательная система проходит инновационный этап, имеющий особое значение для сферы коррекционного, общего и инклюзивного образования (Гаранина, 2015). Инклюзивное образование – это процесс, который обращен к каждому ребенку и отвечает на разнообразие потребностей всех детей, молодежи и взрослых путем увеличения участия в обучении и уменьшении исключений внутри образовательного процесса. Суть этого определения заключается в возможности обучения всех детей без исключения в системе общего образования. Очевидно, что в решении таких задач без теории развития ребенка не обойтись и теория Л.С. Выготского,

бесспорно, представляет собой самый эффективный инструмент для постановки и решения задач, стоящих перед наукой и практикой на этапе модернизации системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (Кочеткова, 2016).

Таким образом, идеи Л.С. Выготского об особенностях психического развития ребенка, развитии высших психических функций, о зонах актуального и ближайшего развития, ведущей роли обучения и воспитания, необходимости динамического и системного подхода к осуществлению коррекционного воздействия с учетом целостности развития личности и ряд других теорий нашли отражение и развитие в теоретических и экспериментальных исследованиях отечественных и зарубежных ученых, а также в практике инклюзивного образования в современном мире.

Литература:

1. Беляева, Ю.В. Вклад Л.С. Выготского в развитие коррекционной педагогики [Текст] / Ю.В. Беляева // Молодой ученый. – 2016. – №27.1. – С. 13-14.
2. Гаранина, Л.А. Готовность образовательной среды к инклюзии и региональный опыт проектирования дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогических работников «Практика инклюзивного образования» Сообщение 1 [Текст] / Л.А. Гаранина, Е.Н. Российская, Т.Г. Зубарева и др. // Дефектология. – 2015. - № 5. – С. 3 – 12.
3. Гончарова, Е.Л. Влияние идей Л.С. Выготского на развитие исследований и практики в области специального образования в России [Текст] / Е.Л. Гончарова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. - № 6 – С. 33 – 39.
4. Кочеткова, Е.О. Коррекционное и интегрированное образование: история и современность [Текст] / Е.О. Кочеткова // Коррекционная педагогика. – 2016. - № 1 (67) – С. 72 – 76.

*Адеева Т.Н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Костромского государственного университета*

adeeva.tanya@rambler.ru

Работа выполняется при поддержке гранта РФФИ, проект №16-16-44001

Специфика эмоционального и поведенческого компонентов психологической готовности к инклюзивному образованию родителей детей с ОВЗ

Аннотация. Проблема психологической готовности к инклюзивному образованию родителей различных категорий детей остается одной из актуальных. В статье проводится анализ эмоционального и поведенческого компонентов готовности к инклюзии родителей детей с ОВЗ. Эмоциональный компонент характеризуется недостаточной степенью сформированности, а также, преимущественно, наличием опасений родителей по поводу возникновения отношенческих проблем при включении ребенка в инклюзию. Поведенческий компонент характеризуется недостаточной сформированностью качеств, важных в процессе выстраивания взаимоотношений.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая готовность, родители, дети с ограниченными возможностями здоровья.

При внедрении инклюзивного образования трудно переоценить роль родителей в организации данного процесса. Необходима готовность родителей к партнерскому взаимодействию с педагогами, специалистами службы сопровождения, активная помощь ребенку в познавательной деятельности. Проблема психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзии является одной из актуальных на сегодняшний день. В ряде исследований, посвященных данному вопросу, подчеркивается необходимость тесного сотрудничества родителей и педагогов (Алехина, 2010,7; Поставнев, Поставнева, Ващилин, 2017). В других работах проводится анализ показателей готовности родителей к внедрению инклюзивного процесса. (Глухова, Литвинова, www; Буравлева, Игловская, 2012; Хайрудинова, www).

Целью исследования было определение специфики эмоционального и поведенческого компонентов психологической готовности родителей к инклюзивному образованию.

В исследовании приняло участие 105 родителей детей с типичным развитием, выборка родителей детей с ОВЗ составила 75 человек.

Эмоциональный компонент оценивался через характеристику особенностей отношения родителей к инклюзивному образованию и специфику опасений по поводу инклюзии.

Родители детей разных возрастов расходятся в характеристике опасений по поводу внедрения инклюзивного образования. Почти половина родителей дошкольников оставили данный вопрос без ответа, что, скорее всего, связано с недостаточной информированностью родителей в отношении организации инклюзии, с несформированностью собственной позиции по поводу данной проблемы. Остальных родителей беспокоит отношение учителей, отношение детей, проблема адаптации детей в образовательном учреждении, необходимость соблюдения распорядка дня, необходимость индивидуальной работы, отсутствие доступной среды. Родителей младших школьников и подростков с ОВЗ по сравнению с родителями дошкольников в большей мере беспокоит освоение ребенком учебной программы ($\varphi=4,718$ при $p\leq 0,01$). Родителей дошкольников и подростков с ОВЗ объединяют опасения по поводу предвзятого отношения учителя ($\varphi=2,486$ при $p\leq 0,01$; $\varphi=6,691$ при $p\leq 0,01$). По сравнению с родителями дошкольников родители младших школьников в большей мере отмечают наличие опасений по поводу внедрения инклюзивного образования, чаще выбирая ответ "не знаю, надо ли внедрять" ($\varphi=3,297$ при $p<0,01$), либо оставляя без ответа данный вопрос ($\varphi=3,193$ при $p<0,01$). Опасения родителей младших школьников, имеющих нарушения интеллекта, преимущественно связаны с трудностями освоения детьми учебной программы ($\varphi=2,486$, при $p<0,01$) и отношением других детей к ребенку ($\varphi=1,685$ при $p<0,01$). В данной группе 17% респондентов предпочли бы присутствовать с ребенком на уроке, в то время, как остальные родители предпочли бы тьюторское сопровождение или отметили, что ребенок не нуждается в сопровождении.

Однако родители всех групп соглашались достаточно активно участвовать в образовательном процессе, выполнять рекомендации специалистов и домашние задания с ребенком. Родители младших школьников по сравнению с родителями подростков хотели бы присутствовать на учебных занятиях с ребенком в классе ($\varphi=2,929$ при $p<0,01$), объясняя это возможностью получить знания для помощи ребенку дома. В группе родителей дошкольников у двух респондентов присутствовали предложения о консультировании учителя по вопросам взаимодействия с ребенком, о передаче собственного опыта. Респонденты готовы участвовать в школьном самоуправлении не только на уровне класса, но и на уровне Совета школы. Эти данные могут свидетельствовать о наличии ресурсных аспектов психологической готовности родителей, о возможности формирования доверительных отношений.

Специфика *поведенческого* компонента готовности к инклюзивному образованию выявлялась посредством изучения сформированности качеств, влияющих на

выстраивание отношений родителей. В обеих группах респондентов отсутствуют показатели высокого уровня эмпатических способностей, в остальном получены довольно схожие результаты. В группе родителей детей с типичным развитием средний уровень эмпатии отмечен у 18% респондентов, заниженный уровень - у 57%, низкий - примерно у 25% респондентов. В группе родителей детей с ОВЗ средний уровень эмпатии наблюдается у 24% опрошенных, заниженный уровень - примерно у 51%, низкий - примерно у 25% респондентов. Такие показатели свидетельствуют о возможных трудностях в понимании и чувствовании состояния и настроения другого человека. Статистически выше показатели эмоционального канала эмпатии в группе родителей детей с ОВЗ ($U=2288$, $p=0,01$). Респонденты наиболее часто используют его, "подключаясь" к эмоциональному состоянию партнера по взаимодействию, сопереживая, сочувствуя. В то же время нельзя выделить один или несколько ведущих каналов эмпатии ни в одной из групп. На значение общего балла эмпатии оказывают влияние все переменные. В обеих группах родителей данное влияние распространяется на 99% всей выборки. В группе родителей детей с типичным развитием получены следующие значения ($R=0,997$, $R^2=0,994$, β (рац)=0,278, β (эм)=0,358, β (инт)=0,366, β (уст)=0,271, β (пр)=0,262, β (ид)=0,302, при $p=0,000$). В группе родителей детей с ОВЗ получены следующие значения ($R=0,994$, $R^2=0,987$, β (рац)=0,331, β (эм)=0,337, β (инт)=0,326, β (уст)=0,240, β (пр)=0,342, β (ид)=0,277, при $p=0,000$).

Показатели эмоционального канала эмпатии положительно коррелируют в обеих группах родителей с показателями шкалы "процесс жизни" по методике СЖО. В группе родителей детей с ОВЗ выявлены отрицательные связи показателей "локус контроля - Я" и "идентификации в эмпатии", общего балла эмпатии; отрицательные связи показателей "локус контроля - жизнь" и идентификация в эмпатии.

При изучении особенностей коммуникативной толерантности родителей оказалось, что по всем шкалам статистически выше значения в группе родителей младших школьников с типичным развитием (неприятие индивидуальности $U=249$, $p<0,0002$; я-эталон $U=281$, $p<0,001$; категоричность в оценке $U=244$, $p<0,001$; неумение скрывать чувства $U=286$, $p<0,0014$; стремление перевоспитать $U=205$, $p<0,000$; стремление переделать под себя $U=311$, $p<0,004$; неумение прощать $U=239$, $p<0,0001$; нетерпимость к дискомфорту $U=327$, $p<0,008$; неумение приспосабливаться $U=363$, $p<0,03$). Это достаточно важный результат, поскольку период начальной школы предполагает необходимость выстраивания отношений в новой социальной ситуации.

Можно констатировать, что неприятие индивидуальности во взаимодействии ведет к снижению способности человека видеть поведение партнеров, действовать в условиях нехватки объективной информации, основываясь на интуитивном чувствовании, а также к снижению способности к созданию доверительной атмосферы во взаимодействии. Неумение скрывать свои чувства связано с неумением поставить себя на место другого, с ригидностью эмоций. Стремление перевоспитать ведет к снижению возможности открытого партнерского взаимодействия.

По методике Т. Лири результаты по количеству баллов в обеих группах респондентов схожи. Статистически значимые различия между двумя группами родителей выявлены в группе родителей младших школьников и родителей подростков. В группе родителей младших школьников с типичным развитием статистически выше показатели "подчиненный", чем в группе родителей детей с ОВЗ ($U=215$, $p<0,000$). У родителей подростков с ОВЗ выше показатель "подчиненный" ($U=339$, $p<0,019$).

Внутри группы родителей детей с ОВЗ у родителей младших школьников по сравнению с родителями дошкольников статистически выше параметр "зависимый" ($U=345$, $p<0,02$), по сравнению с родителями подростков выше параметр "альтруистичный" ($U=349$, $p<0,02$).

У родителей младших школьников с задержкой психического развития по сравнению с родителями детей с нарушениями слуха и умственной отсталостью выше показатели параметра "эгоистичный" ($U=20$, $p<0,04$; $U=21,5$, $p<0,01$). По сравнению с родителями детей с нарушениями интеллекта у родителей детей с ЗПР выше показатели параметра "агрессивный" ($U=22$, $p<0,01$), по сравнению с родителями детей с нарушениями слуха у родителей детей с ЗПР выше показатели параметра "зависимый" ($U=11,5$, $p<0,006$). Вероятно, что родители могут демонстрировать схожие модели поведения в ситуациях взаимодействия.

Выводы

Эмоциональный компонент психологической готовности характеризуется недостаточной степенью сформированности и высоким уровнем опасений возникновения отношенческих проблем при включении ребенка в инклюзивный процесс. Однако можно констатировать и наличие ресурсных аспектов психологической готовности у родителей детей с ОВЗ.

Поведенческий компонент характеризуется недостаточной сформированностью качеств, важных в процессе выстраивания взаимоотношений.

Литература:

Алехина С. В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 6-11.

Буравлева Н.А., Игловская Н.В. Уровень готовности участников образовательного процесса к инклюзивному образованию // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – №1. – С. 70 - 73.

Глухова Е. С., Литвина С. А. К вопросу о психологической готовности педагогов и родителей к внедрению инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2013. – URL: <http://edu-open.ru> (дата обращения: 23.06.2016).

Поставнев В.М., Поставнева И.В., Ващилин А.С. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – №1. – С. 19 - 34.

Хайрудинова Р.И. Проблема формирования психологической готовности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и педагогов к реализации инклюзивного образования // Симбирский научный вестник. – 2015. – №3. С. 111 - 113. – URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 25.06.2017).

Баланова Т.А., ГОБУ МО ЦППМС-помощи, председатель ЦППМК МО

Шистерова Т.А., ГОБУ МО ЦППМС-помощи, учитель-логопед ЦППМК МО

taf2304@mail.ru

ПМПК как ключевой компонент региональной системы психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения детей с ОВЗ в образовательных организациях Мурманской области

Аннотация: в статье раскрывается роль и функции психолого-медико-педагогической комиссии в новых условиях образования детей с ОВЗ, детей-инвалидов; представлена региональная модель системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, специальные условия получения образования, психолого-медико-педагогическая комиссия, психолого-медико-педагогический консилиум, инклюзивное образование, профессионально-личностная готовность.

В системе образования в настоящее время происходят существенные изменения, связанные со следующими факторами: новое отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью; изменение нормативно-правовых основ современного образования, возможность выбора родителями формы обучения и типа образовательного учреждения для своего ребенка; разработка и внедрение стандартов образования для детей с ОВЗ и психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка в процессе обучения; расширение категорий детей, которые нуждаются в создании специальных образовательных условий; эффективное решение вопросов их социализации и интеграции.

В новых условиях роль и функции психолого-медико-педагогической комиссии в значительной степени меняются – она преобразуется в постоянно-действующий орган, определяющий пути помощи ребенку.

Региональная модель системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения включает в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты:

- Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия Мурманской области;
- 12 территориальных психолого-медико-педагогических комиссий;
- психолого-медико-педагогические консилиумы образовательных учреждений.

Несмотря на то, что данные структуры организуют свою деятельность в соответствии с нормативно-правовыми документами и выполняют одни и те же функции (экспертно-диагностическую, информационно-аналитическую) имеют место различия в условиях и объемах их выполнения.

Задачи ЦПМПК МО определены следующим образом: функционирование целостной системы комплексной диагностической и коррекционно-развивающей помощи детям (до 18 лет), разработка рекомендаций с целью обеспечения оптимальных условий для их развития, социальной адаптации и интеграции в образовательную среду; формирование и анализ региональных данных о детях с ОВЗ; мониторинг эффективности деятельности ТПМПК; методическое руководство и оказание помощи специалистам ТПМПК в организации профессиональной деятельности.

Задачи ТПМПК на муниципальном уровне: организация диагностического наблюдения в процессе обучения детей, особенности которых не позволяют выявить причины трудностей обучения в ходе индивидуального консультирования; взаимодействие с психолого-медико-педагогическими консилиумами образовательных учреждений; учет обследованных детей, уточнение структуры контингента детей в муниципальной системе образования.

Решение вышеуказанных задач позволяет определить потребности муниципалитета в специальных ресурсах для обучения, воспитания, развития детей с ОВЗ и оценивать эффективность специальной помощи.

Общую стратегию образования ребенка с ОВЗ и ребенка-инвалида (определение адаптированной основной общеобразовательной программы и специальных условий получения образования) определяют специалисты психолого-медико-педагогической комиссии, а разработку тактических задач психолого-педагогического сопровождения, конкретизацию последовательности подключения того или иного специалиста, детализацию необходимых условий в образовательном учреждении, подбор конкретных коррекционных программ, технологий сопровождения является задачей психолого-медико-педагогического консилиума.

Одним из важных показателей деятельности психолого-медико-педагогической комиссии является ее комплексный, междисциплинарный и полипрофессиональный характер – одновременное участие в обследовании значительного числа специалистов различных профессий. В состав ПМПК всех уровней по согласованию с Министерством здравоохранения Мурманской области включены медицинские работники: невролог, офтальмолог, ортопед, отоларинголог, детский психиатр, педиатр. К обследованию детей на Центральной психолого-медико-педагогической комиссии привлекаются сурдо - и тифлопедагоги. Всего в территориальных и Центральной психолого-медико-педагогической комиссиях проводят обследование 134 педагогических работника и 72 врача. Это высококвалифицированные специалисты, имеющие большой практический опыт работы с детьми с ОВЗ, детьми-инвалидами.

Обеспечить возможность целостного комплексного подхода к ребенку с ОВЗ со стороны специалистов разных профилей в условиях ПМПК, возможно лишь усовершенствовав методическое и методологическое обеспечение ее деятельности. На основе единых методологических подходов специалистами ЦПМПК МО внедрены в практику комплексного обследования детей от 0 до 18 лет: единые пакеты специальных условий получения образования детьми с ОВЗ; методические рекомендации по составлению индивидуальных заключений специалистами комиссий по результатам комплексного обследования; стимульный (наглядный) материал к стандартизированным методикам на основе международной классификации функционирования (МКФ) для проведения процедуры обследования.

Проведено более сорока информационно-методических мероприятий, в которых приняло участие 1500 человек, разработано 24 электронных диска с информационно-методическими материалами по направлениям деятельности ПМПК.

Активно развиваются формы взаимного сотрудничества Центральной, территориальных психолого-медико-педагогических комиссий и психолого-медико-педагогических консилиумов образовательных учреждений в рамках договорных обязательств. В соответствии с заявками территориальных комиссий специалисты ЦПМПК МО проводят заседания в муниципальных районах и городах Мурманской области, а также выезжают по запросам общеобразовательных учреждений для обследования детей по месту их обучения и воспитания.

Тесное сотрудничество с территориальными психолого-медико-педагогическими комиссиями и психолого-медико-педагогическими консилиумами общеобразовательных учреждений позволяет отслеживать качество коррекционно-педагогического процесса: от получения родителями заключения о необходимости создания для их ребенка специальных образовательных условий до реализации этих условий образовательным учреждением.

По результатам комплексного обследования за последние три года из 16104 детей статус «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» получили 12131 детей (наблюдается тенденция к увеличению данной категории детей).

В Мурманской области сегодня функционирует 7 специальных коррекционных общеобразовательных учреждений областного подчинения, в которых обучается 823 ребенка с различными нарушениями развития (из них детей-инвалидов 355). Остальные обучающиеся, которым присвоен статус «ребенок с ОВЗ», а это около 80%, обучаются в общеобразовательных учреждениях в условиях инклюзивного образования.

Одной из главных проблем успешной организации инклюзивной практики является недостаточное кадровое обеспечение в части профессионально-личностной готовности педагогов общеобразовательных учреждений к работе с детьми с ОВЗ.

В настоящее время Министерством образования и науки Российской Федерации разработаны различные модели организации инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Для Мурманской области наиболее эффективной, на наш взгляд, может стать модель сетевого взаимодействия, в условиях которого создание специальных образовательных условий для детей с ОВЗ и детей –инвалидов будет обеспечено за счет целенаправленного и организованного привлечения ресурсов других образовательных учреждений.

Внедрение модели сетевого взаимодействия позволит решить те задачи, которые ранее были не под силу отдельному образовательному учреждению, объединит новые условия обмена образовательными ресурсами, станет средством для личного и профессионального роста педагогических работников в системе инклюзивного образования.

В новых условиях развития образования, инклюзивных практик основными критериями эффективной деятельности психолого-медико-педагогических комиссий как ключевого компонента региональной системы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ являются: единые методологические основания для оценки состояния ребенка; стандартизация деятельности специалистов ПМПК; использование эффективных междисциплинарных технологий; разрешение проблем ребенка на межведомственном уровне: образование, здравоохранение, социальная защита.

Таким образом, консолидированный опыт взаимодействия специалистов психолого-медико-педагогических комиссий должен обеспечивать правильную оценку состояния ребенка, определение рекомендаций по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, а также в целом содействовать повышению качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

Приказ Министерства образования и науки РФ от 20.09.2013г. №1082 «Положение о психолого-медико-педагогической комиссии»

Письмо Министерства образования и науки РФ от 23.05.2016г. №ВК-1074/07 «О совершенствовании деятельности психолого-медико-педагогических комиссий»

Алехина С.В. Организация образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. Методические рекомендации//МГППУ. – М., 2013

Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография/Под ред. С.В. Алехиной. – М., МГППУ, 2013

Комолов Дмитрий Андреевич

ФГБОУ ВО Российский национальный исследовательский медицинский университет им.

Н.И. Пирогова (ассистент)

ФГБОУ ВО Российский государственный гуманитарный университет (преподаватель)

kotolovpsy@gmail.com

Исследование невербального когнитивного компонента репрезентации тела у детей с различными группами здоровья.

Аннотация: в работе рассматривается применение методики телесных промеров по М. Фельденкрайзу в модификации И.А. Соловьевой с целью исследования невербального когнитивного компонента телесной репрезентации у детей с различными группами здоровья.

Психическая репрезентация может быть рассмотрена как конструкт, включающий актуальное отражения телесных феноменов, таких как «субъективный опыт», «образ», «категориальная структура сознания» (Цымбалюк А.Э., 2009). Психическая репрезентация является, на наш взгляд, наиболее целостной категорией, позволяющей раскрыть психологические механизмы онтогенеза телесности, которую можно рассматривать с точки зрения когнитивного и психоаналитического подходов.

В работе анализируется когнитивный невербальный компонент репрезентации тела, который впервые исследуется у респондентов младшего школьного возраста, имеющих различные группы здоровья (далее ГЗ). Подобная модель позволяет провести сравнение формирования когнитивной телесной репрезентации в рамках психосоматической нормы (дети ГЗ-1), часто болеющих детей (ГЗ-2) и респондентов с выраженной соматической патологией (ГЗ-3). Включение в фокус внимания детей с пограничным соматическим статусом (ГЗ-2), позволяет исследовать механизмы формирования невербальной когнитивной репрезентации тела в рамках психосоматического онтогенеза и дизонтогенеза.

Методика

В исследовании использовалась методика телесных промеров по М. Фельденкрайзу (Фельденкрайз М., 2003) в модификации Соловьевой И.А. (Соловьева И.А., 2014). Методика направлена на выявление бессознательного образа тела и его возможных искажений с целью выявления степени точности восприятия размеров различных частей тела. Методика осуществляется в два этапа: на первом производятся реальные (фактические) измерения тела ребенка по ряду параметров, на втором – по тем же параметрам ребенок, закрыв глаза, реконструирует собственные телесные границы. Затем проводится сравнение между «реальным» и «ощущаемым» телом. Основным параметром оценки выступало значение по модулю (без учета знака) разницы в показателях между «реальным» и «ощущаемым» телом (величина ошибки). Чем больше представлена величина ошибки в процессе реконструкции телесного образа, тем больше аффективные компоненты репрезентации тела преобладают над когнитивными компонентами.

Результаты исследования

Результаты, полученные в процессе проведения методики телесных промеров по М. Фельденкрайзу в группе детей, позволяют в целом говорить о том, что ошибки в определении размеров частей собственного тела представлены у детей всех трех групп здоровья. Наиболее заметна разница в показателях по параметрам: «ширина плеч», «длина руки», «высота головы». Однако величина ошибки в показателях наиболее заметна у детей ГЗ-1.

Дети ГЗ-1 демонстрируют более выраженную величину ошибки по сравнению с детьми двух других групп здоровья по показателям: «ширина плеч», «ширина головы», «ширина рта», «ширина грудной клетки», «талия», «ширина бедер», «длина торса», «длина торса до развилки». У детей ГЗ-2 обнаруживается большая величина ошибки по параметрам: «высота головы», «высота ноги», «длина стопы», «длина шеи», «ширина шеи». Разница в показателях между «реальным» и «ощущаемым» телом у детей ГЗ-3 наблюдается, по сравнению с показателями ГЗ-1 и ГЗ-2, по показателям: «рост», «длина руки», «ширина бедра».

Статистически значимые различия выявлены при сравнении показателей детей ГЗ-1 и ГЗ-2. Величина ошибки по параметру «ширина плеч» больше у детей ГЗ-1 ($p=0,05$). В процессе сравнения показателей детей ГЗ-1 и ГЗ-3 выявлена большая выраженность величины ошибки у детей ГЗ-1 в параметрах: «ширина головы» ($p=0,05$), «талия» ($p=0,01$). Статистически значимых различий между показателями ГЗ-2 и ГЗ-3 не обнаружено.

Выводы

Величина ошибки больше по ряду параметров у детей ГЗ-1, что может быть связано с нереалистичностью представлений детей данной группы здоровья о собственном теле в виду отсутствия соматической патологии.

1. Респонденты ГЗ-2 допускают меньшее количество ошибок в процессе оценки собственного тела по сравнению с детьми ГЗ-1, что может быть обусловлено «объективацией» тела легкой формой соматической патологии.
2. Дети ГЗ-3 допускают меньшее количество ошибок в процессе невербальной оценки параметров собственного тела по сравнению с детьми ГЗ-1 и ГЗ-2, что может указывать на то, что опыт болезни делает тело менее «прозрачным», а, следовательно, величина ошибки в процессе оценки параметров тела регистрируется реже.
3. В целом показатели детей трех групп здоровья характеризуются неоднородностью и неравномерностью в распределении ошибок при оценке параметров собственного тела, что может быть обусловлено особенностями детского возраста и отражать характерную для него недостаточную сформированность когнитивных представлений о собственном теле.

Литература

1. *Соловьева И.А.* Бессознательный образ тела: кто ты на самом деле? [Электронный ресурс] // URL: <https://irsol.wordpress.com> (дата обращения: 28.10.2017).
2. *Фельденкрайз М.* Искусство движения. Уроки мастера. – М.: Эксмо, 2003.
3. *Цымбалюк А.Э.* Ментальная репрезентация ситуации создания семьи в юношеском возрасте / А.Э. Цымбалюк, Ю.П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – N 4. – С. 182-187.

Антонова Стелла Леонидовна

РГГУ ИП им Л.С. Выготского, ст. преподаватель

antistella@yandex.ru

Теория развития ВПФ Л.С. Выготского, как основа для разработки коррекционного направления для детей со сложной структурой дефекта в работе нейропсихолога. (На примере конкретного случая)

Анализируется связь теории Л.С. Выготского о развитии ВПФ с практическим применением в рамках нейропсихологической диагностики и коррекции детей с особенностями в развитии. Показано на конкретном примере значимость основных идей, заложенных в работе о генезисе ВПФ, для разработки программы обучения и развития детей.

Ключевые слова: ВПФ, нейропсихологический синдромный анализ, нейропсихология, зону ближайшего развития ребёнка, ведущая функция.

Современность насыщена высоким уровнем технологий. Мировая наука и практика в области биохимии, медицины, с одной стороны, не может пролить свет на этиологию множества серьезных заболеваний человека, а с другой стороны позволяет справляться с тяжелыми патологическими состояниями перинатального периода детства. В результате увеличилось количество спасенных и выхоженных недоношенных детей. Выживаемость повысилась, но вместе с тем произошел рост инвалидизирующих расстройств: ДЦП, умственная отсталость, эпилепсия, слепота, тугоухость.

Основным условием успешной коррекционной работы с детьми, имеющими сложную структуру дефекта, является синдромный нейropsychологический анализ диагностических данных.

Последние годы Л. С. Выготский изучал медицину и вместе с А.Р. Лурия заложили начало такой науки как нейропсихология.

Ими была проведена исследовательская работа с людьми, имеющими как локальные поражения головного мозга, так и врожденные дефекты.

В частности это были люди разного возраста, страдающие различными формами агнозий, афазий и апраксий.

Нейropsychологический подход способствовал качественному, системному, синдромному анализу состояния ВПФ у детей и взрослых, проходивших обследование.

Теория о развитии ВПФ, экспериментально-генетический метод исследования – являются основой понимания генезиса развития и базисом аналитического подхода к проблеме психологического возраста. Исходя из теории Льва Семёновича, в каждый возрастной период мы наблюдаем апофеоз отдельно взятой функции. Например, в младенчестве и раннем возрасте ведущей функцией является восприятие. " Можно было бы показать, - пишет Лев Семёнович - что функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие, с помощью восприятия. Восприятие как будто бы обслуживается всеми сторонами деятельности ребёнка". (Выготский, 2004, с.349) В дошкольном возрасте - ведущая функция - память. В подростковом возрасте - мышление, мышление в понятиях. Динамика, при которой происходит смена одной ведущей функции на другую, обусловлена развитием определенных структур головного мозга на разных возрастных этапах. В частности развитие всех сенсорных систем в период от 0 до 3-х лет, обеспечивающих развитие гностической функции (восприятия), детерминировано зрелостью первичных проекционных зон коры.

Развитие памяти, обеспечивает функционирование ассоциативных третичных корковых зон в задних отделах коры (блок приема, хранения и переработки информации). Мышление связано со зрелостью фронтальных зон мозга.

Планируя коррекционно - развивающую работу с ребёнком мы основываемся на следующих постулатах, выдвинутых в различных работах Л.С. Выготского:

1. В каждом возрастном отрезке существует ведущая функция, которая будет служить плацдармом.
2. Определяя зону актуального развития, мы констатируем или опровергаем возрастную норму, "умственный возраст".
3. Определяя зону ближайшего развития, мы фиксируем область созревающих функций, потенциал развития.
4. Обучение должно опираться на созревающие функции (не опираться на созревшие, как пишет Выготский, но отталкиваться) и идти впереди развития.
5. Определить зону "посильной трудности обучения"
6. Сам процесс коррекции должен является диагностическим срезом. И каждая встреча с ребёнком будет вносить коррективы в планирование дальнейшего обучения.
7. Необходимо учитывать единый интегративный ансамбль функциональных систем при работе с любой функцией, как высшей, так и низшей. Это значит, что формируя, развивая, наблюдая любую из функций необходимо учитывать взаимовлияние, взаимодействие каждой из них.
8. Следует учитывать, что при поражениях определенного центра головного мозга у детей, высший центр страдает в большей степени, чем низший (" без развития восприятия - не может развиваться речь") (Выготский, 1960,с.173)
9. "В развивающемся мозге (у ребёнка) компенсаторную функцию принимают на себя низшие центры по отношению к пораженному участку". (Выготский, 1960,с.172)

10. При анализе диагностических данных необходимо "свести к единству, к закономерно построенной структуре все, даже далеко отстоящие друг от друга симптомы" (синдромный анализ). (Цветкова, 2000, с.32)

11. В основе диагностики лежит факторный анализ.

Пример: фактор переключения (локализация - передние отделы головного мозга) в двигательной, речевой (письменная речь) сферах, в мышлении - проявляется в виде персевераций. Или, например энергетический фактор (локализация подкорковые структуры) проявляется в снижении тонуса, быстрой утомляемости.

Случай, который мне бы хотелось описать, имеет продолжительную историю диагностики и коррекции.

Ребёнок А.

Беременность протекала без особенностей. В истории болезней матери перенесенный в 20 лет гломерулонефрит.

Девочка родилась на 41 неделе, после 20 часового безводного периода с внутриутробной гипоксией. После родов произошла остановка дыхания. Была зафиксирована клиническая смерть. Осложнением реанимационных мероприятий явился двусторонний пневмоторакс, и в последствии стрептококковый сепсис. Ребенок находился 18 суток на аппарате ИВЛ. Выписана домой через 2 месяца.

Результаты ультразвуковой диагностики зафиксировали субкортикальный некроз левого полушария. Запись в карте: перинатальные поражения ЦНС.

Итак, первый этап - это проведение диагностического исследования.

По его результатам психолог, нейропсихолог определяет несформированные функции и функции находящиеся в состоянии дефицитарного развития.

В данном конкретном случае у ребёнка на основании проведенного исследования развития ВПФ, выявлено: дефицитарность подкорковых структур, несформированность лобных структур и межполушарного взаимодействия.

Выявлены особенности в развитии гностических функций зрительной модальности, мелкомоторной функции, памяти, мышления.

Таким образом, особенности развития ребёнка явились результатом поражения ЦНС, и в частности головного мозга, которые затронули развитие всех функций.

В коррекционные занятия были включены два направления:

развитие сенсомоторных функций и развитие когнитивных функций. Условное название: сенсомоторный и когнитивный блоки.

Сенсомоторный блок состоял из двигательных упражнений, разработанных А.С. Султановой и Т.Г. Горячевой.

Когнитивный блок включал в себя игры и упражнения из книги А. В. Семенович "Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте"

Согласно концепции Л.С. Выготского о развитии ВПФ в начале работы первостепенное значение уделялось развитию низших функции, а именно развитию сенсомоторных функций. Упражнения задействовали различные модальности гностической функции: зрительной, слуховой, тактильной, обонятельная. (Пример: почувствуй-определи-подними; пощупай - определи - нарисуй)

Двигательные упражнения разрабатывались с учетом необходимости развития межполушарных связей (двуручное - двуножное катание мячей, двуручное рисование, бросание "комочков " в цель двумя руками одновременно, ит. д.)

Л. С. Выготским был сделан вывод о хроногенной локализации ВПФ.

"Всякая специфическая функция никогда не связана с деятельностью одного какого-либо центра, но всегда представляет собой продукт интегральной деятельности строго дифференцированных иерархически связанных между собой центров".

(Выготский, 1960, с.169) Поэтому стратегической задачей в данном случае (учитывая

особенности поражения структур мозга) было задействовать в работу как можно больше модальностей и функций.

Нужно упомянуть, что по результатам первичной диагностики ребёнку на ПМПК был поставлен диагноз - умственная отсталость.

В результате 5-ти летней коррекционной работы ребёнок пошёл в школу, в которой проводят занятия по стандартам общеобразовательной программы.

У ребёнка есть особенности в мелкомоторной сфере, что можно наблюдать при письме, есть особенности при запоминании, а именно при переключении с одного стимула на другой. Однако учитывая сложную структуру дефекта, можно констатировать, что коррекционная работа, которая проводилась с учётом нейропсихологических принципов, а именно:

- исследование процесса возникновения и изменения наличных форм ВПФ;
- проведение факторного анализа (не внешних проявлений, а вскрытие внутренних взаимовлияний);
- раскрытие различия психологической природы внешне (фенотипические) схожих проявлений.

Этот пример работы с детьми с особенностями в развитии - не единичный. А значит, опираясь на научное наследие можно разрабатывать и внедрять практические и очень продуктивные методы коррекции и развития.

Литература:

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. С.512
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. / под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия – Издательство Академии педагогических наук. М., 1960г.
3. 3. Цветкова, Л. С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. Учебное пособие / Л. С. Цветкова. – Москва : Московский психолого- социальный институт, 2000. – 148 с.

Балашова Е.Ю.

МГУ имени М.В. Ломоносова, ведущий научный сотрудник
ИЦПЗ, старший научный сотрудник

ПИ РАО, ведущий научный сотрудник

МГОУ, старший научный сотрудник

elbalashova@yandex.ru

К вопросу о состоянии вербальной памяти при депрессиях позднего возраста и при нормальном старении.

Аннотация. В работе проводится сравнительный анализ состояния вербальной памяти при нормальном старении и депрессиях позднего возраста. Полученные данные свидетельствуют о различиях в объеме памяти, скорости заучивания, прочности запоминания, в возможностях обращения к упроченным в прошлом опыте знаниям.

Ключевые слова: вербальная память, нормальное старение, депрессии, нейропсихологический подход.

Введение. В связи с увеличением в последние десятилетия частоты возникновения в позднем возрасте аффективных расстройств депрессивного спектра внимание специалистов все больше привлекает не только поиск новых, более эффективных фармакологических средств лечения поздних депрессий, но и анализ уязвимых звеньев когнитивных процессов больных с целью их психологической оптимизации и коррекции. Отечественные и зарубежные исследования выявляют у многих депрессивных пациентов пожилого и старческого возраста симптомы, свидетельствующие об изменениях

восприятия времени, о некотором снижении регуляторных функций (в частности, в звене мотивационного обеспечения психической активности), внимания, мышления (Концевой, 1999; Ряховский, 2011, Микеладзе, 2016). Одним из уязвимых составляющих когнитивной сферы при поздних депрессиях является и память (Балашова, 2016). К сожалению, большинство исследований мнестической функции выполнено на небольших выборках, что не всегда позволяет получить точную, достоверную картину изменений памяти. Поэтому авторы поставили перед собой задачу исследовать состояние вербальной памяти у более объемных выборок больных депрессиями и здоровых лиц позднего возраста.

Методы и материалы. При активном содействии студентки магистратуры факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова Е.А. Зарудной была обследована группа больных депрессиями (F.31, F.32, F.33, F.34 по МКБ-10) из 197 человек в возрасте от 50 до 86 лет. Пациенты находились на стационарном лечении в клинике ФГБНУ «Научный центр психического здоровья». В клинической группе преобладали депрессии средней степени тяжести. Всем больным проводилось комплексное нейропсихологическое обследование (Лурия, 1962). Также в исследовании приняли участие 100 психически здоровых лиц в возрасте от 50 до 89 лет. Клиническая и контрольная группы были сопоставимы по основным социально-демографическим показателям (образовательному уровню, социальному статусу, количеству мужчин и женщин и др.). Все респонденты дали добровольное согласие на участие в исследовании. Интерпретировались результаты двух методик, широко применяемых в отечественной нейропсихологической диагностике: 1) заучивания и отсроченного воспроизведения *5 слов*, предъявляемых на слух; 2) называния *5 острых предметов* (Балашова, Ковязина, 2017). В первой методике оценивались следующие параметры выполнения: объем непосредственного воспроизведения (НВ); количество предъявлений материала, необходимое для заучивания; объем отсроченного воспроизведения (ОВ). Оценивалась и частота встречаемости различных типов ошибок (пропусков, нарушений порядка, замен слов и инертных повторов). Во второй методике оценивались: частота ошибок, пауз, а также случаев, когда респондентам требовалась дополнительная вербальная стимуляция и/или уточнение семантического поля. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы STATISTICA 10 и Microsoft Office Excel 2007.

Результаты проведенного исследования показали, что больные депрессиями хуже справлялись с предложенными заданиями, чем психически здоровые участники исследования. При заучивании *5 слов* у них были ниже показатели НВ и ОВ; им, как правило, требовалось больше предъявлений материала для заучивания ($p < 0,05$). В клинической группе около 22% больных так и сумели заучить предложенные слова; в контрольной группе таких случаев отмечено не было. Если у психически здоровых участников исследования различные ошибки наблюдались в основном на этапе НВ, то у больных депрессиями они достаточно часто возникали и при дальнейшем заучивании, и на этапе ОВ. Для оценки возрастной динамики показателей был проведен сравнительный анализ результатов у участников исследования в возрасте 50 – 59 лет, 60 – 69 лет, 70 – 79 лет, 80 лет и старше. Такой анализ выявил, что негативная возрастная динамика показателей слухоречевой памяти была более отчетливо выражена у больных депрессиями ($p < 0,05$). Этот факт подтверждает высказанное ранее предположение о том, что депрессии позднего возраста представляют собой особый вариант «ускоренного» старения (Микеладзе, 2016). Что касается называния *5 острых предметов*, то все участники исследования в целом справились с этим заданием. В ответах не встречалось случаев называния предметов, не обладавших требуемым перцептивным признаком. Однако больные депрессиями чаще делали паузы при назывании ($p < 0,05$), что свидетельствует о трудностях обращения к запасам вербальной памяти. Им также чаще,

чем психически здоровым участникам исследования, требовалась дополнительная вербальная стимуляция со стороны психолога (в виде реплик «еще!», «продолжайте!», «дальше!») или подсказка в виде уточнения семантического поля (например, психолог просил вспомнить, какие острые предметы используются для рукоделия или в военном деле) ($p < 0,05$).

Заключение. Проведенное исследование достаточно отчетливо показывает, что при депрессиях позднего возраста, наряду с разнообразными аффективными нарушениями, имеют место симптомы, свидетельствующие о снижении ряда параметров вербальной памяти. Степень выраженности и конкретные проявления этого снижения могут варьировать. У большинства пациентов оно носит умеренный характер, но иногда (особенно при заучивании и отсроченном воспроизведении 5 слов) нарушения слухоречевой памяти по степени выраженности приближаются к нарушениям, наблюдаемым при деменциях позднего возраста (Гаврилова, 2011). Тем не менее, следует отметить, что результаты комплексного нейропсихологического обследования, включающего, как известно, более широкий спектр приемов исследования памяти, свидетельствуют о возможности компенсации этого дефицита при введении смысловой организации материала (Балашова, 2016). Подчеркнем, что выполнение использованных в исследовании методик у больных депрессией достаточно часто осложняется факторами, не связанными непосредственно с памятью. Это пассивность, склонность к априорным негативным оценкам собственных когнитивных возможностей, недостаточная заинтересованность в достижении оптимального результата. Таким образом, полученные данные не только выявляют уязвимые звенья вербальной памяти при поздних депрессиях (преимущественно связанные с дефицитом активности, мотивационного и нейродинамического обеспечения мнестической функции), но и позволяют уточнить мишени психологического воздействия при проведении когнитивной реабилитации больных депрессиями.

Список литературы.

Балашова Е.Ю. Опосредование и саморегуляция психической деятельности при нормальном старении и аффективных расстройствах позднего возраста (на примере памяти и восприятия времени) // Психологические исследования, 2016, 9(46), с. 2-2. <http://psystudy.ru>.

Балашова Е.Ю., Ковязина М.С. Нейропсихологическая диагностика в вопросах и ответах. М: Генезис, 2017.

Гаврилова С.И. (ред.) Руководство по гериатрической психиатрии. М: Пульс, 2011.

Концевой В.А. Депрессии позднего возраста / Руководство по психиатрии. Под ред. А.С. Тиганова. М: Медицина, 1999, с. 668-673.

Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М: МГУ, 1962.

Микеладзе Л.И. Восприятие времени при аффективных расстройствах в позднем возрасте. Авторефер. дис. ... канд. психол. наук. М., 2016.

Ряховский В.В. Ближайшие исходы депрессии у лиц в инволюционном и позднем возрасте. Авторефер. дис. ... канд. мед. наук. М., 2011.

*Каяшева Ольга Игоревна,
доцент Российского университета транспорта (МИИТ)*

art1230@list.ru

Синдром Рубинштейна-Тейби в психологической практике

Аннотация. Синдром Рубинштейна-Тейби связан с множественными врожденными аномалиями, умственной отсталостью, постнатальной задержкой роста. Сохранными остаются эмоциональная и коммуникативная сферы личности. В работе приводится описание работы психолога с клиентом, страдающим данным синдромом.

Ключевые слова: аномальное развитие, синдром Рубинштейна-Тейби.

Значительный вклад в становление отечественной клинической и специальной психологии сделал Л.С.Выготский. Путь человека с аномальным развитием, как считал Л.С.Выготский, совершенно особый, это путь «обходного», «окольного» развития, поскольку прямые пути в данном случае невозможны. Дивергенция развития культурного и естественного становится наиболее очевидной в связи с различными врожденными недостатками, приводящими к необходимости особого, специфического воспитания ребенка, но в тоже время способными стать источником, стимулом для компенсации. Культурное развитие становится именно той сферой, в которой возможна компенсация (Выготский, 1995, 2002). Синдром Рубинштейна-Тейби, как мы полагаем, не является исключением.

Синдром Рубинштейна-Тейби, который дополнительно обозначают как синдром широкого I пальца кистей и стоп, специфического лица и умственной отсталости, или как синдром широких пальцев с лицевыми аномалиями (сокращенно в англоязычных источниках RTS), впервые был описан в 1963г. детским американским психиатром Джеком Рубинштейном и американским рентгенологом Хушанг Тейби. Популяционная частота данного заболевания составляет 1 к 100000- 125000 новорожденных и встречается с равной частотой, как среди мальчиков, так и среди девочек. Этиопатогенез синдрома Рубинштейна-Тейби до настоящего времени не установлен. Одно из основных предположений связано с генетической причиной данного заболевания (дефекты в генах CREBBP и EP300) (Лисовский, 2015; Черненко, 2016; Rubinstein, Taybi, 1963).

Основными признаками синдрома Рубинштейна-Тейби являются отставание психофизического развития, дисплазия лица, аномалии развития пальцев (расширение, укорочение и уплощение ногтевых фаланг первых пальцев кистей и стоп у 100% больных). У 94 % людей с данным заболеванием рост ниже среднего, как правило, отмечаются полнота, лордоз, кифоз или сколиоз, аномалии грудины и ребер, уплощение крыльев тазовых костей. Пороки развития внутренних органов включают дефекты перегородок сердца, гидронефроз, нарушение лобуляции легких и др., что может значительно снизить продолжительность жизни человека с данным синдромом. Характерен комплекс черепно-лицевых дисморфий, включающий брахицефалию, микроцефалию, большой и поздно закрывающийся родничок, выступающий лоб с низким ростом волос, приподнятые дугообразные брови, и, как правило, антимонолоидный разрез глаз, широкую переносицу, эпикант, длинные ресницы, птоз, широкую спинку носа, загнутый книзу кончик носа (клювовидный нос), гипоплазию крыльев носа, гримасу, напоминающую улыбку, высокое арковидное небо, аномалии зубочелюстной системы и др. (Лисовский, 2015; Синдром Рубинштейна-Тейби, 2017; Черненко, 2016; Rubinstein, Taybi, 1963).

Синдром Рубинштейна-Тейби характеризуется отставанием в развитии речи, задержкой психомоторного развития; умственная отсталость выявляется у 100% детей (глубокая и

умеренная олигофрения); поведение малоорганизовано, отмечается низкий уровень критичности. Повышенная внушаемость и чувствительность к одобрению при адекватных воспитании и социальном окружении могут способствовать улучшению социальной адаптации ребенка. Аффективность и коммуникативная сфера личности, как правило, мало изменены (Лисовский, 2015; Черненко, 2016; Rubinstein, Taybi, 1963; Rubinstein-Taybi Syndrome, 2017).

Мы приведем пример одного случая работы с 23-летним молодым человеком, страдающим синдромом Рубинштейна-Тейби. Клиент являлся вторым ребенком в семье, вскоре после его рождения отец ушел из семьи. В детстве отмечалась задержка развития речи, психомоторного развития, сложности со здоровьем (опорно-двигательным аппаратом, дыхательной системой) и др. Основные проблемы при воспитании возникли у матери с периода пуберта. У клиента появилось желание самостоятельно ходить по территории в районе их проживания, посещать парикмахерскую и др.; из дома им устранились «ненужные» вещи, несмотря на запреты матери. Отмечались выраженные протестные реакции клиента в конфликтных ситуациях с матерью, что и стало причиной ее обращения к психологу (Каяшева, 2015).



Рис.1. Расположение игрушек клиентом с синдромом Рубинштейна-Тейби.

При работе специалиста с клиентом последнему было предложено придумать историю и показать ее с помощью игрушек. В результате все имеющиеся игрушки были расставлены по рядам с учетом классификационных групп (отдельно люди, группы животных – динозавры, домашние и дикие животные, транспорт и др.) и размера игрушек. Дополнительно нами было отмечено отсутствие визуального контакта клиента с собеседниками (в том числе с матерью и братом) во время всех встреч. Подобная специфика отмечается при расстройствах аутистического спектра. Но при этом данные особенности сочетались с высокой заинтересованностью клиента в общении, коммуникабельностью и желанием выполнять новые задания. На предложение рассказать историю клиентом были добавлены в отдельный ряд фигурки смурфиков (гномы с голубым цветом кожи, придуманные бельгийским художником Пьером Кюллифором), о которых подробно была представлена история, согласно сюжету мультипликационного сериала. Клиент собрал большую коллекцию с данными персонажами, о смурфиках клиент постоянно вспоминал во время последующих встреч. Акцент во время рассказов совершался на общении смурфиков между собой, их дружбе, взаимной поддержке и противостоянии антагонисту-Гаргамелю.

Далее клиент выполнил ряд рисунков на заданные темы и раскраску из серии «Драконовы ключи». Во время раскрашивания (см. рис.2) отмечались выбор шести цветов и сложности с сохранением границ рисунка при раскрашивании. Выполнение других рисунков (см. рис.3) и беседа показали значимость общения с другими людьми, сильную привязанность к матери и страх ее потери (мать планирует передать сына в специализированное учреждение), высокую чувствительность к критике, негативным установкам матери («младший сын неуспешен», «вся моя жизнь из-за него пошла не так», «инвалид» и др.) и потребность в поддержке и одобрении. Зависимость от эмоционально неустойчивой матери приводит к постоянному «отзеркаливанию» ее состояния. Клиент часто используется матерью в ситуациях конфликта с невестой старшего сына.



Рис.2. Раскраска из серии «Драконовы ключи», сделанная клиентом с синдромом Рубинштейна-Тейби.

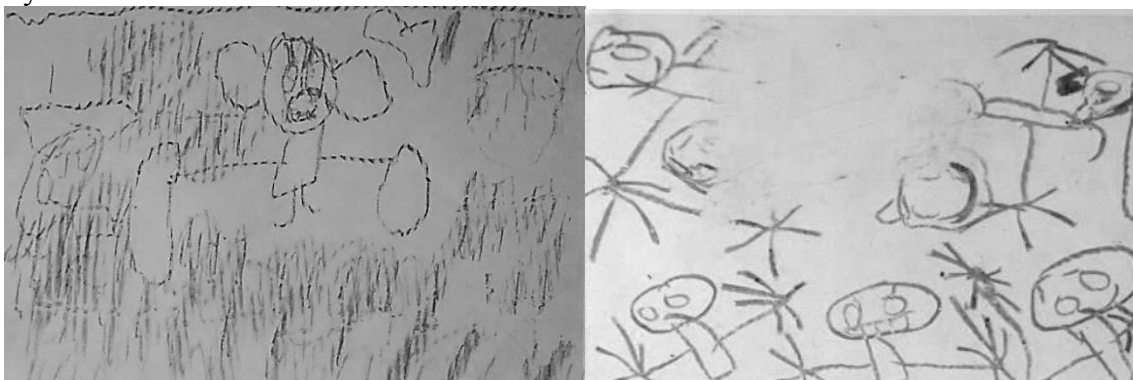


Рис.3. Рисунки клиента, страдающего синдромом Рубинштейна-Тейби.

По результатам работы отмечается следующее: у клиента хорошо развиты практическое и наглядно-образное мышление, механическая память, возникают сложности с решением абстрактных задач, непонимание метафор; классификация предметов – норма; хорошо развиты навыки самообслуживания. Выявлена необходимость работы с саморегуляцией клиента, поскольку его поведение и эмоциональное состояние во многом определяются окружением. Дополнительным направлением работы представляется коррекция неконструктивных взаимоотношений матери с сыном, что позволит снизить уровень конфликтов в семье.

В ряде стран созданы волонтерские организации по оказанию помощи людям, страдающим RTS (Аргентина, Бразилия, Канада, Франция, Германия, Норвегия, Испания, США, ЮАР и др.). В западных странах существует возможность трудоустройства людей с синдромом на посильную работу (как правило, по несколько часов в день от 1 до 4 дней в неделю). В России синдром относительно малоизвестен, но уже появляются сообщества для родителей детей с синдромом Рубинштейна-Тейби, на интернет-форумах активно обсуждаются проблемы детей с RTS.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. с.451-458.
2. Выготский Л.С. Психология. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 1008с.
3. Каяшева О.И. Развитие личностной рефлексии клиентов в процессе психологического консультирования и психокоррекции: Монография. СПб.: НИЦ АРТ, 2015. 273с.
4. Лисовский Е.В. Синдром Рубинштейна–Тейби в практике детского невропатолога/ Лисовский Е.В., Кусаинова К.К., Раисова А.М., Кенжебекова М.О., Жылкыбаев Г.Л. // Клиническая медицина Казахстана. 2015, 36 (2), с.39-43.
5. Синдром Рубинштейна-Тейби.- [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://detvrach.com/facultet/pediatrics/sindrom-rubinshteyna-teybi> (дата обращения 09.09.2017).
6. Черненко Ю.В. Синдром Рубинштейна–Тейби у ребенка четырех лет: описание клинического случая/ Черненко Ю.В., Эйберман А.С., Белова Г.Ю., Мальцева Л.А.// Саратовский научно-медицинский журнал. 2016, 12 (4), с.578–581.
7. Rubinstein J.H., Taybi H. Broad thumbs and toes and facial abnormalities. A possible mental retardation syndrome// American Journal of Diseases of Children, Chicago, Vol.105, 1963, 588–608.
8. Rubinstein-Taybi Syndrome.- <http://rubinstein-taybi.com> (28.10.2017).

Лемешко К.А.

старший преподаватель кафедры нейро- и патопсихологии Института Психологии им. Л.С. Выготского РГГУ
врач-психиатр ГБУЗ «Психиатрическая клиническая больница №1 им. Н.А. Алексеева ДЗМ»

konstantin.lemeshko@gmail.com

Нейропсихология сновидений: обзор клинических данных и их значения для теории

В докладе рассматриваются особенности психических процессов пациентов с локальными поражениями головного мозга и тяжёлыми психическими расстройствами. Отдельное внимание уделяется особенностям их сновидений. Полученные данные рассматриваются в русле концепции динамической локализации функций в коре больших полушарий. Такой подход позволяет считать процесс сновидения одной из высших психических функций, неразрывно связанной с когнитивными и мотивационными процессами бодрствования, и эволюционирующей в культурно-историческом контексте развития личности.

Сновидения вдохновляли человека с давних времён, но их научные исследования начались сравнительно недавно (Arkin A.M. et al., 1974). Т.к. психическая жизнь во сне доступна стороннему наблюдателю только постфактум, в отчёте – устным или

письменном сообщении – изучение сновидений представляет собой методологически непростую задачу, требуя от исследователя определённого понимания закономерностей психической жизни в бодрствовании. Однако в контексте бурного развития методов прижизненного исследования структуры и функций головного мозга, а также общего прогресса гуманитарного знания определённые достижения уже имеются.

В 1953 году Азеринским и Клейтманом было открыто физиологическое состояние БДГ-сна (парадоксальный, быстроволновый сон) (Aserinsky & Kleitman, 1953). Ряд экспериментальных работ (Hobson J.A., McCarley R. and Wyzinski P.W., 1975) показал, что БДГ-сон включается и выключается довольно простым механизмом, локализованным в нижних отделах продолговатого мозга. Поскольку пробуждение спящего из парадоксальной фазы сна, как правило, приводит к отчётам о сновидении, длительное время в научной литературе сохранялось тождество сновидение = парадоксальная фаза ночного сна (Solms M., 2000). Это в свою очередь привело к выводу о том, что сновидение также запускается механизмами продолговатого мозга. Однако эта структура не имеет почти никакого отношения к психической жизни (Solms M., 2000).

В отличие от такого узколокализационистского подхода метод динамической локализации психических функций в коре больших полушарий (Лурия А.Р., 1947) позволяет связать психические процессы и состояния с деятельностью различных мозговых зон. Клинико-анатомический метод наблюдения за пациентами с локальными поражениями мозга позволил выделить ряд синдромов нарушения процесса сновидения (Solms M., 1997) и сопоставить их с клинической картиной бодрствующей жизни таких пациентов. Процесс сновидения запускается в условиях работы функциональной системы, имеющей шесть фундаментальных составных частей: теменных отделов левого полушария, теменных отделов правого полушария, медио-базальных отделов лобных долей, медио-базальных отделов височно-затылочной коры, лобной лимбической и височной лимбической зон. Отметим, что функцию сновидения нельзя локализовать в пределах любой из этих областей. Корректно было бы говорить о сновидении как о динамическом процессе, который запускается «между» этими составными частями функциональной системы как целой.

Локальные поражения вышеперечисленных отделов головного мозга сопровождаются либо полным прекращением процесса сновидения (теменные отделы левого и правого полушария, медио-базальные отделы лобных долей) либо специфическими особенностями сновидений. Во всех этих случаях этим особенностям сопутствует аналогичный дефицит когнитивных процессов в бодрствовании. Рассмотрим специфику этих дефицитов подробнее.

Поражению теменных отделов левого полушария соответствует клиническая картина количественных нарушений сознания; афазия; двигательные нарушения центрального генеза; латеральная дезориентировка, акалькулия и аутоагнозия (синдром Герстмана). Психические процессы данных пациентов характеризуются сохранённым первичным восприятием, но с нарушением «квазипространственного синтеза» - неспособностью к формированию абстрактных представлений высокого порядка. Нет ничего удивительного в том, что в условиях такого дефицита пациент прекращает видеть сны.

Аналогичные поражения теменных отделов правого полушария проявляются в бодрствовании двигательными нарушениями, нарушениями пространственного восприятия (гемиигнорированием, конструктивной апраксией) и ориентировки при сохранённой речи. Особенности психического состояния являются полное или частичное игнорирование собственного гемипареза или гемиплегии, игнорирование дефицита зрительно-пространственной рабочей памяти. Эти пациенты также не обнаруживают дефицита первичного восприятия. Но жалуются на полное прекращение процесса

сновидения. Следовательно, для работы механизмов сновидения необходима сохранная зрительно-пространственная рабочая память.

Полное прекращение процесса сновидения также характерно для поражений медио-базальных отделов лобных долей. Клиническая картина бодрствования таких пациентов характеризуется безынициативностью, отсутствием мотивации, а также другими проявлениями, сходными с «негативной симптоматикой», известной каждому психиатру. Все остальные психические и физиологические функции остаются сохранными. Заметим, что именно эта область являлась мишенью при префронтальной лейкотомии. Эта операция завершалась аналогичными дефицитарными явлениями с полным прекращением процесса сновидения. Следовательно, проводящие пути медио-базальных отделов лобных долей играют важную роль в регуляции мотивации. Невольно вспоминается тезис З. Фрейда о том, что сновидение – это исполнение желания (S. Freud, 1900).

При поражении медио-базальных отделов затылочной коры сновидения становятся «невизуальными». В них преобладает «вербальный» компонент. Клиническая картина бодрствования таких пациентов характеризуется сохранным зрением, но с тонким дефицитом – неспособностью представлять лица, цвета или движения (ирриминисценция). Следовательно, ассоциативная зрительная кора участвует в формировании образов сновидения. То есть, сновидение скорее является не аналогом восприятия – «восходящего» процесса, а аналогом «нисходящего» воображения.

Поражения лобной лимбической коры вызывает весьма широкий ряд симптомов: анозогнозию, пространственное игнорирование, конфабуляционную амнезию. Наиболее специфична для таких пациентов «удваивающаяся парамнезия» – амальгамированный субъективный опыт двух различных реальностей: объективной (бодрствования) и субъективной (сновидения). Человек утрачивает способность различать фактологические события, продукты собственного воображения, воспоминания, фантазии и сновидения («уравнивание возбудимости следов»). Что соответствует клинической картине тяжёлого психоза с помрачением сознания. («ловушка сновидения»).

В случае расположения очага пароксизмальной активности в височных лимбических отделах пациенты страдают от шаблонных кошмаров с однотипным местом действия. Это же место пациенты «видят» при пароксизмах в бодрствовании. Следовательно, деятельность лимбической системы определяет эмоциональную окраску сновидения (в данном сообщении мы ограничимся только этой стороной функций лимбической системы).

Рассмотрение клинических картин пациентов с локальными поражениями головного мозга с учётом особенностей их сновидений в русле концепции динамической локализации функции позволяет сделать ряд выводов.

1. Анатомио-физиологическим субстратом сновидения является сложная мозговая функциональная система, которая требует согласованной работы различных отделов головного мозга.
2. Клинические данные позволяют считать особенности сновидений неразрывно связанными с особенностями когнитивных функций бодрствования.
3. В основе сновидения, как и бодрствующего поведения, лежат мотивационные процессы.
4. Динамическая локализация составных частей функциональной системы сновидения позволяет рассматривать этот феномен как одну из высших психических (корковых) функций человека.
5. Структуру сновидения следует считать эволюционирующей в ходе онтогенеза в тесной связи с развитием когнитивных функций (речь, мышление, память, внимание и др.).

6. Исследование сновидений в ходе обследования пациентов клинико-психопатологическим методом может существенно дополнить картину особенностей работы аффективных и когнитивных процессов человека.

Список литературы

- Лурия А.Р.* (1947). Травматическая афазия. М.: Изд-во Акад. Мед. Наук РСФСР,.
- Arkin A.M. et al.* (1978). The mind in sleep: Psychology and psychophysiology. Lawrence Erlbaum Associates.
- Aserinsky E., Kleitman N.* (1953). Regularly occurring periods of eye motility and concurrent phenomena during sleep // *Science*, 118, 273–274.
- Freud S.* (1900) Die Traumdeutung. Fischer-Taschenbuch, Frankfurt am Main, 1991
- Hobson, J. A., McCarley, R. W. & Wyzinski, P. W.* (1975) Sleep cycle oscillation: Reciprocal discharge by two brainstem neuronal groups. *Science* 189:55–58.
- Solms M.* (1997). The neuropsychology of dreams; Mahwah N.J. Lawrence Erlbaum.
- Solms M.* (2000) Dreaming and REM sleep are controlled by different brain mechanisms // *Behavioral and brain sciences* 23, 793–811.

Шаль Людмила Георгиевна, старший преподаватель кафедры нейро- и патопсихологии И.П. им. Выготского (РГГУ), Москва.

lyuc.psy@gmail.com

Современные подростки в норме и с дизонтогенезом: особенности восприятия и понимания сюжетных картин (нейропсихологический подход)

В статье рассмотрены психологические представления о состоянии различных звеньев наглядно-образного мышления в подростковом возрасте. Предметом исследования является уровень сформированности наглядно-образного мышления у подростков среднего школьного возраста в аспекте, относящемся к общим закономерностям мышления. Впервые представлен анализ состояния различных звеньев наглядно-образного мышления, влияющих на понимание смысла сюжетных картин у подростков с разным типом онтогенеза: нормальным и дизонтогенезом.

Ключевые слова: нейропсихологический подход, дизонтогенез, наглядно-образное мышление, подростки, резидуально-органическое поражение мозга, расстройства аутистического спектра.

Школьники-подростки представляют собой интерес в отношении уровня сформированности наглядно-образного мышления, поскольку с точки зрения морфо- и функциогенеза продолжается развитие речевой и мыслительной деятельности и заканчивается формирование зрительного восприятия к 14-летнему возрасту (Микадзе, 2008).

Весь учебный процесс в среднем школьном возрасте включает разнообразные виды обобщения наглядно-образного материала (физика, химия, биология, география и т.д.), переводя их в схематизированные изображения, что приводит к формированию понятийного мышления школьников как высшей формой мыслительной деятельности.

Нейропсихологический подход к исследованию наглядно-образного мышления предполагает анализ состояния различных звеньев мыслительной деятельности в отношении понимания всех элементов сюжета, возможностей установления причинно-следственных связей, целенаправленности и речевого оформления. При нормальном онтогенезе у подростков должны быть сформированы все звенья наглядно-образного мышления, однако может присутствовать минимальная степень дефицитарности

отдельных этих звеньев, связанная с индивидуальными особенностями их развития. У школьников с разным типом дизонтогенеза имеется дефицитарность отдельных звеньев наглядно-образного мышления, в связи со специфическими особенностями развития психической деятельности при разных типах дизонтогенеза (Лебединская, Лебединский, 2011).

Современная система образования в виде инклюзивного обучения предполагает обучение детей с различными нарушениями психического развития (резидуально-органическое поражение центральной нервной системы, расстройства аутистического спектра) по адаптированной общеобразовательной программе.

Исследование наглядно-образного мышления позволяет выявить уровень сформированности понимания смысла сюжетных картин, целенаправленности и речевой деятельности (устной и письменной) у подростков с нормальным онтогенезом и разными типами дизонтогенеза и выявить специфические особенности, характерные для школьников с резидуально-органическим поражением мозга и расстройствами аутистического спектра. Составление развернутого речевого высказывания в письменной форме позволяет осуществлять мыслительную деятельность на более осознанном уровне по сравнению с устной формой.

Исследование наглядно-образного мышления проводилось на основе восприятия, понимания и последующего формирования рассказа по сериям сюжетных картинок «Лягушки спрятались» и «Хитрая рыба» из книги Н. Радлова «Рассказы в картинках» в устной и письменной форме.

Анализировались устные рассказы и письменные тексты 17-ти школьников с нормальным онтогенезом, 20-ти - с резидуально-органическим поражением мозга и 31 – с расстройствами аутистического спектра.

Для анализа понимания смысла сюжетов были выделены высокий, средний и низкий уровни понимания на основе передачи смысловых частей сюжета. Значительная часть школьников с нормальным онтогенезом в первом и втором сюжетах демонстрировала высокий и средний уровень понимания (88.9% и 94.1%) и лишь в 11.1% и 5.9% случаях выявлялся низкий уровень понимания. Можно отметить, что составление рассказа в письменной форме повышает уровень произвольности и осознанности к выполняемому заданию.

В группе школьников с резидуально-органическим поражением мозга только в 58.4% и 55% случаях выявляется высокий и средний уровни понимания, в то время как низкий уровень понимания встречается в менее половины случаев (41.6% и 45%), отсутствует отчетливая разница в объеме развернутого речевого высказывания в устной и письменной форме.

У подростков с аутистическим спектром понимание высокого и среднего уровня встречается в 41.9% и 67.7% случаев, низкий уровень понимания выявляется в 58.1% и 32.3%. В данной группе более высокий уровень произвольности и осознания отмечается при составлении рассказа в письменной форме по сравнению с устной, что приводит к улучшению понимания.

В обеих дизонтогенетических группах к выраженным трудностям понимания зачастую приводят гностические ошибки и инактивность зрительного восприятия (Шаль, Максименко, 2016).

Анализ целенаправленности проводился на возможности удержания смысла сюжета и отторгивания побочных ассоциаций, возникающих по мере формирования гипотезы.

При нормальном онтогенезе у подростков утеря целенаправленности встречается в 88.9% и 35.3% случаев. У школьников с резидуально-органическим поражением мозга – в 70% и 40% случаев, в группе с расстройствами аутистического спектра – 93.5% и 61.3% случаев. Письменная форма составления рассказа дает дополнительное время и поэтому

способствует более структурированному изложению собственной гипотезы относительно последовательности событий сюжета. Однако при этом существуют специфические отличия характера побочных ассоциаций. Если у подростков с нормальным онтогенезом, особенно в устной форме, основная сюжетная линия обрастает дополнительными элементами на основе воображения и не приводит к искажению смысла рассказа, в то время как у школьников с разным типом дизонтогенеза выражено страдает понимание и побочные ассоциации возникают без учета реальных событий сюжета.

Речевая продукция анализировалась с точки зрения ее объема (по средним показателям), поскольку все фразы, которые строят школьники, вне зависимости от типа онтогенеза, являются правильными по структуре.

При нормальном онтогенезе объем речевой продукции возрастает от устной к письменной форме изложения от 47.1 до 62.6 слов.

Явное снижение объема словарного запаса в этих двух видах речевой деятельности наблюдается у подростков с резидуально-органическим поражением мозга (38.5 и 29.6 слов) и в группе школьников с расстройствами аутистического спектра (38 и 32.5 слов), что свидетельствует о больших трудностях при составлении рассказа в письменной форме.

Выводы:

Подростки с нормальным онтогенезом достаточно полно понимают смысл сюжетных картин, при этом положительные изменения отмечаются при составлении письменных текстов за счет повышения произвольности и целенаправленности, дефицитарность целенаправленности проявляется в соскальзывании на побочные ассоциации, которые не приводят к искажению смысла сюжета, а являются элементами воображения.

У школьников с дизонтогенезом имеются часто встречающиеся трудности понимания смысла сюжетных картин, в частности из-за гностических трудностей и утери целенаправленности. У подростков с резидуально-органическим поражением мозга переход от устной к письменной форме в минимальной степени улучшает понимание, но при этом повышается целенаправленность в сочетании с низким объемом речевой продукции.

В группе детей с расстройствами аутистического спектра целенаправленность мыслительной деятельности является отчетливо дефицитарной, однако она несколько снижается при составлении письменных текстов, что можно рассматривать как специфическую особенность психической деятельности школьников данной группы.

Для подростков с дизонтогенезом характерен ограниченный объем речевой деятельности, незначительно уменьшающийся в письменной форме, в то время как при нормальном онтогенезе письменная форма максимально способствует увеличению объема речевой продукции для полной передачи смысла и последовательности происходящих событий, когда речь выполняет регулирующую функцию по отношению к мыслительной деятельности.

Литература

Лебединская К.С., Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М.: Академический проект, 2011. – 303 с.

Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста. Учебное пособие. - СПб: Питер, 2008. – 288 с.

Шаль Л.Г., Максименко М.Ю. Особенности мыслительной деятельности при восприятии сюжетных картин у учащихся 6-11 классов с разным типом онтогенеза. Материалы научно-практической конференции с международным участием. Диагностика в медицинской (клинической) психологии: традиции и перспективы (к 105-летию С.Я Рубинштейн) М., 2016 С. 234-238

Мальцев Василий Юрьевич, ФГБНУ ИВНД и НФ РАН, аспирант; ГБУЗ НПЦ психоневрологии ДЗ, младший научный сотрудник отдела изучения соматоформных расстройств и нарушений пищевого поведения; ФГБОУ ВПО РГГУ, преподаватель кафедры нейро- и патопсихологии.

Зуфман Анна Ивановна, ФГБОУ ВПО РГГУ, преподаватель кафедры нейро- и патопсихологии.

[Moonflaw@ro.ru](mailto:moonflaw@ro.ru); anivzu@yandex.ru

Использование психофизиологических методов для дифференциальной диагностики ипохондрических и смешанных тревожных и депрессивных расстройств в клинической практике

В данном исследовании рассматриваются особенности картины ЭЭГ при ипохондрических и смешанных тревожных и депрессивных расстройствах, а также возможности использования инструментальных методов дифференциальной диагностики в клинике расстройств невротического спектра.

Ключевые слова: смешанное тревожное и депрессивное расстройство, ипохондрическое расстройство, психофизиологические методы исследования, клиническая психология.

Введение

Среди расстройств нервно-психического спектра всё чаще встречаются комплексные, сложно дифференцируемые состояния хронической боли, тревоги и депрессии в различных вариантах и симптомокомплексах (Вёрткин, 2012, Maj, 2005). Дополнительные сложности дифференциальной диагностики создают психопатологические образования иных регистров (Taylor et al., 2005) и недостаточное использование методов психофизиологии в клинике. Анализ биопотенциалов головного мозга пациентов с тревожно-депрессивными и ипохондрическими расстройствами может стать важным дифференциальным параметром, отражающим особенности интегративной деятельности мозговых структур у пациентов в ситуации, когда произошедший патоморфоз психических расстройств значительно изменил клинику и течение расстройств невротического спектра (Тиганов, 2009). Использование психо- и нейрофизиологических методов в клинической практике создаёт возможность объективизации дифференциальной диагностики ипохондрических и смешанных тревожных и депрессивных расстройств.

Целью исследования является анализ особенностей электроэнцефалограммы у лиц с ипохондрическими и тревожно-депрессивными расстройствами.

Задачи данного исследования:

1. Исследовать особенности частотных и мощностных характеристик ЭЭГ у пациентов с ипохондрическим и смешанным тревожным и депрессивным расстройством до, во время и после выполнения когнитивной пробы.
2. Сопоставить полученные результаты с данными у здоровых испытуемых.

Гипотеза исследования – при выполнении когнитивной пробы у лиц с ипохондрическими расстройствами предполагается реакция десинхронизации, проявляющаяся в увеличении мощности и частоты ритмов бета-диапазона.

Методика

Исследование проводилось на базе Научно-практического психоневрологического центра Департамента здравоохранения города Москвы. Всего в ходе работы было обследовано 57 испытуемых в возрасте от 18 до 45 лет с различным уровнем образования и социального положения с диагнозами:

- смешанное тревожное и депрессивное расстройство (F 33) – 18 человек (10 женщин и 8 мужчин).

- ипохондрическое расстройство (F 45.2) – 16 человек (9 мужчин и 7 женщин).

Контрольную группу составили 23 здоровых испытуемых (12 женщин и 11 мужчин).

Критерием включения было наличие расстройства невротического уровня, к которым относились нозологические единицы из рубрики МКБ-10 F40-F48 (невротические, связанные со стрессом, и соматоформные расстройства): F41.2 Смешанное тревожное и депрессивное расстройство и F45.2 Ипохондрическое расстройство.

Критериями исключения были: возраст старше 45 лет, возникновение впервые депрессивного состояния из-за потери близких или сильной психотравмирующей ситуации (например – дорожно-транспортного происшествия), черепно-мозговая травма средней и тяжелой степени в анамнезе, наличие расстройств галлюцинаторно-бредового регистра; наличие ранее установленного диагноза шизофрении; наличие органического психического расстройства; наличие выраженных когнитивных нарушений, не позволяющих работать с применяемыми методиками; наличие признаков зависимости от алкоголя или наркотических веществ; наличие тяжелых соматических расстройств в фазе обострения; отказ от участия в исследовании.

Пациенты проходили обследование в день поступления в НПЦ, до начала медикаментозного лечения.

Работа выполнена в рамках комплексного нейро- и психофизиологического исследования, в котором, помимо записи ЭЭГ, были проведены:

- Психофизиологическое тестирование:

- простая и сложная зрительно-моторные реакции.
- регистрация кардиограммы – метод вариационной кардиометрии (5 мин, определение длины R-R интервалов и ее среднеквадратичного отклонения, индекса напряжения, отношения LF/HF).

- Психологическое тестирование: шкалы тревожности Спилбергера, опросник временной перспективы Зимбардо, тест жизнестойкости (модификация Осина и Рассказовой), шкала толерантности - интолерантности к неопределённости Баднера (модификация Корниловой), методика для психологической диагностики копинг-механизмов.

- Регистрация речевого сигнала. Речевой сигнал записывался с помощью программы Audacity и микрофона AUDIO-TECHNICA AT2020 в формате WAV, с частотой дискретизации 44,1 кГц.

- Регистрация ЭЭГ в состоянии покоя, с функциональными пробами (счет, корректурная проба, пробы на восприятие времени) и после выполнения всех проб.

Запись ЭЭГ осуществлялась с помощью энцефалографа-анализатора ЭЭГА- 21/26 «ЭНЦЕФАЛАН 131-03», г. Таганрог (19 электродов по системе 10-20%, монополярно относительно объединенных ушных электродов A1 и A2) в состоянии покоя с закрытыми глазами (2 минуты), время когнитивной нагрузки (2 минуты) и после неё (2 минуты), также проводились пробы на восприятие времени и корректурная проба.

Записи ЭЭГ обрабатывались методом спектрально-корреляционного анализа по 4 частотным диапазонам: тета (4-8 Гц), альфа (8-13 Гц), Гц), бета1 (13-25 Гц), бета2 (25-35 Гц).

Результаты

Статистический анализ данных показал, что в состоянии *покоя* у лиц с *ипохондрическим* расстройством наблюдалось достоверное *увеличение* частоты *бета1*-диапазона, преимущественно в теменных, височных и заднефронтальных отделах правого полушария. Значимых различий у группы пациентов со *смешанным тревожным и депрессивным расстройством* выявлено *не было*.

Во время выполнения когнитивной пробы у группы лиц с *ипохондрическим* расстройством достоверно *увеличилась* доминирующая частота активности *бета2*-диапазона (в среднем на 5,6%). У группы пациентов со *смешанным тревожным и депрессивным расстройством* достоверных различий обнаружено *не было*.

После выполнения когнитивной пробы у группы лиц с *ипохондрическим* расстройством увеличился разброс частот *тета*-диапазона, что может говорить о её нестабильности частотных показателей в ответ на когнитивную нагрузку.

После выполнения когнитивной пробы у группы лиц со *смешанным тревожным и депрессивным расстройством* достоверно *увеличилась* доминирующая частота в пределах *тета*-диапазона (в среднем на 5,3%) и *снизилась* частота (в среднем на 4,3%) в пределах *бета1*-диапазона, что может свидетельствовать о состоянии утомления после выполнения пробы.

Достоверных различий между группами по показателям абсолютной мощности ЭЭГ обнаружено *не было*.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены специфические особенности картины биопотенциалов мозга при *ипохондрических, смешанных тревожных и депрессивных расстройствах*.

Список литературы:

1. *Вёрткин А.Л., Румянцев М.А., Скотников А.С.* Коморбидность // Клиническая медицина, 2012, №10, С.4-11.
2. *Тиганов А.С.* К вопросу о патоморфозе психических заболеваний // Проблемы и перспективы развития стационарной психиатрической помощи (в двух томах). - Том I. - СПб, 2009. - С. 371- 375.
3. *Maj M.* "Psychiatric comorbidity": an artefact of current diagnostic systems? // The British Journal of Psychiatry, 2005, V. 186, p.182-184.
4. *Taylor S.* Current directions in the treatment of hypochondriasis / S. Taylor, G. Asmundson, M. Coons // Journal of Cognitive Psychotherapy, 2005, № 19, p.285-304.

Борзова Марина Валентиновна кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической пато- и нейропсихологии Института Психологии им. Л.С. Выготского РГГУ

agarova-m@mail.ru

Аутистические феномены у не-аутистических (взрослых) пациентов

Ключевые слова: проективная идентификация, адгезивная идентификация, аутистические феномены, аутизм, психическое пространство, объектные отношения, связи.

Keywords: projective identification, adhesive identification, autistic phenomena, psychic space, object relations theory, interpersonal communication.

Эстер Бик и Дональд Мельтцер, психоаналитики, работающие с аутичными детьми, впервые заметили у них некий феномен в объектных отношениях, который они описали как «приклеивание» к Другому, и предложили понятие «адгезивная идентификация», которая, по их мнению, предшествует проективной идентификации. Они обнаружили, что у детей-аутистов нет внутреннего психического пространства, они не могут туда ничего проецировать, а остаются прилепленными к объекту в двумерном пространстве. В своей клинической практике мы каждый раз сталкиваемся с необходимостью различения типа идентификации пациентов. «Клиническая полезность этой концепции очень велика, поскольку она дает нам драгоценные зацепки для понимания особого типа пациентов. Без

этих теорий мы более склонны реагировать на них неправильно...» Г. Этчегоен (1991). Введение понятия адгезивной идентификации ставит перед нами еще больше вопросов о раннем развитии, до сих пор эта тема остается открытой и обсуждаемой.

Люди с аутистическими нарушениями имеют также и не-аутистическую часть, и она может либо использовать аутизм, либо, наоборот, смягчать его. И часто, работая с такими пациентами, мы видим, как они переходят из одного регистра к другому, от проективной идентификации к адгезивной и наоборот. Д. Мельтцера выделял четыре типа объектных отношений. Существуют «одномерное», «двумерное», «трехмерное» и «четырёхмерное» пространства, в которых «одномерное» - это аутистический однонаправленный мир, лишенный психики; «двумерное» - это и есть пространство адгезивной идентификации, пространство поверхностей и «поверхностных» контактов; «трехмерное» - пространство, где преобладает проективная идентификация; «четырёхмерное» - пространство, в которое включены понятия пространства и времени, в котором существует автономный другой объект. Стоит коснуться и еще одного важного диагностического момента при работе с такими пациентами. В большинстве случаев у них на передний план жалоб и запросов выступают нарциссические особенности (и всемогущество, и обесценивание, и уязвимость – ранимость, и пустота, и депрессия, и бесконечное стремление к достижениям и идеальному себе, и стыд, и высокомерие, и т.д.), но работа с этими пациентами как с «нарциссическими» не эффективна. Размышления об адгезивной идентификации как о «чрезвычайно нарциссической» (Э. Бик), когда наложение субъекта и объекта настолько значительны, что идея «вхождения в контакт С...» заменяет собой идею «вхождения В...», дают возможность заглянуть «за» проективную идентификацию, по-другому посмотреть на их нарциссизм.

Дидье Анзье пишет о психической оболочке, когда психический аппарат ребенка проходит стадию отделения, выхода из симбиоза с матерью, чтобы создать свою собственную оболочку. «Фантазия об одной коже на двоих влечет за собой фантазию об одном мышлении на двоих». Пациент может предоставлять очень фрагментированную информацию о своей внешней и внутренней реальности. Как будто психотерапевт должен знать, что с ним произошло, потому что они в одной оболочке. Додумывать факты и истории, додумывать его отношение к ним, называть чувства, которые могли бы быть, связывать их между собой, ментализировать вместо нее.

Еще одной особенностью интеллектуального развития аутичных детей является то, что интеллект используется не для установления отношений с другими людьми и познания реальности, а для построения собственной реальности, в которую объективная реальность включена лишь частично. Взрослые пациенты рассказывают, что не принимали участие в школьной жизни, считая, что вся эта деятельность для людей, у которых не получается хорошо учиться, снисходительно относятся и к одноклассникам, и к учителям. Они говорят о том, что у них нет и не было друзей среди сверстников.

Д. Анзье (2004) в работе «Феномен аутизма и Я-кожа» размышляет о негативном опыте привязанности, говорит, что он (такой опыт) препятствует дифференциации субъекта и объекта и сохраняет между ними адгезивную симбиотическую связь. «Заметьте, что объект негативной привязанности, как правило, удовлетворяет телесные потребности и фрустрирует потребности Эго». Часто матери таких пациентов не проявляют интереса к эмоциональному миру ребенка. Д. Мельтцер в работе «Адгезивная идентификация» приводит цитату из Фрейда: «...Вы можете вспомнить, что он (З. Фрейд) говорит об этом мире как о распадающемся на кусочки из-за удаления либидо, как будто некий магнит, смог вытянуть известковый раствор из-под кирпичей, и именно поэтому вещь распадается на кусочки... Фрейд цитирует поэму Гейне, он совершенно ясно дает понять, что мир был разбит на кусочки. Он распался именно из-за небрежности, из-за удаленного интереса. Его разбили на кусочки». Их интерес своеобразен, он как будто не одушевлен,

он направлен только на неживые объекты, а не на людей. Рассказы пациентов вызывают ощущение отсутствия внутреннего пространства.

Человек, который не уверен, что его проективные идентификации будут приняты. Человек, которому остается только один путь, что бы справиться с невыносимой катастрофой внутри себя, вернуться обратно, в адгезивную идентификацию, в состояние, которое не предполагает, что внутри может что-то храниться, потому что нет самого места, нет «внутри», нет пространства. Ребенок, чувства которого остались за границами материнского *интереса*, материнского контейнера. Э.Бик в статье «Переживание кожи в ранних объектных отношениях»: «Внутренняя функция контейнирования частей Я первоначально зависит от интроекции внешнего объекта, переживаемого как способного выполнить эту функцию....До тех пор пока функция контейнирования не интроецированы, не может возникнуть представление о пространстве внутри Я...При отсутствии интроекции функция проективной идентификации непременно будет оставаться неослабленной и проявятся сопровождающие этот процесс нарушения идентичности». Часто пациенты сравнивают себя с роботом, с чем-то не живым, их метафоры состояния наполнены мертвыми объектами – «я – труп, к которому подключены электрические провода, который дергается, и кажется, что он живой, а на самом деле он мертвый», «я – робот», «внутри меня механическая жизнь», «было бы здорово, если можно было бы рычагом внутри, переключать себя в разные состояния».

Часто они обладают энциклопедическими знаниями, но их знания, скорее, - сухие факты, они совершенно не знают, как устроен мир человеческих чувств и отношений. «Знания» - это знания ради знаний, знания, ради информации. Выход из фрустрирующей ситуации, который У. Бион описал как развитие в себе чувства всемогущества и всезнайства, заменяющие процесс научения. Э. Бик описывает «бойкость речи», «мускульное Я» и «разумное мышление», которые помогают таким пациентам удерживать себя вместе, чтобы не чувствовать хаоса и ужаса. Интеллектуализация является их защитной психической кожей.

Они могут не видеть снов или жаловаться на то, что сон не приносит ощущения удовлетворения и отдыха. Сон – простой физиологический процесс, который должен принести избавление от усталости, не помогает, не дает состояния покоя, она не может почувствовать себя отдохнувшей и удовлетворенной. Мишель Фэн различает два типа сна, сон после удовлетворения, либидинальный восстанавливающий по качеству сон, и сон после разочарования, который должен устранить внутреннюю напряженность. Мишель Фэн говорит о том, что сон используется психическим аппаратом как способ достижения компромисса с целью объединения этих двух различных типов сна. Для того, чтобы сон стал либидинальным должны присутствовать мнестические следы переживания удовлетворения. Чрезмерное психическое напряжение не позволяет совершиться галлюцинаторному процессу, направленному на удовлетворение и исполнение желаний, который присутствует в процессе сна и сновидения, который описывал Фрейд.

В процессе терапии они выражают свои страхи человеческой привязанности через метафоры - «я буду как наркоман, если мне будет нужен другой человек», «прикованность», «пуповина», «разрушительная и унижительная зависимость», «нельзя ни к кому привязываться». От сепарационной тревоги они защищаются проективной идентификацией. «Эффективность, с которой массивная проективная идентификация разделяется с сепарационной тревогой, кроется как раз в том, что тревожная часть самости решительно и энергично помещается в объект (внешний или внутренний). Таким образом, анализируемый оказывается как бы свободным от страданий» Г. Этчегоен (1991). Нет расставаний, нет разлук, нет сепарационной тревоги. В отношениях ко времени можно обнаружить процесс «всегда или никогда», что в свою очередь тоже

защищает от травм сепарации, от того, что что-то может заканчиваться, что-то может проходить.

Литература:

1. Д. Анзье. Я – Кожа. Ижевск: ERGO, 2011.
2. Д. Анзье. Мышление. От Я – Кожи к Я – Мыслящему. Ижевск: ERGO, 2015.
3. Психология кожи. Под ред. С.Ф. Сироткина. Ижевск: «Удмуртский университет». 2004.
4. Идеи У. Р. Биона в современной психоаналитической практике. Сборник научных трудов. Под ред. А.В. Литвинова. М., 2008.
5. Etchegoen H.R. The fundamentals of psychoanalytic technique. London, New York, Karnac Books, 1991.

Коновалова Анастасия Вадимовна

РГГУ, Институт психологии, ст. преподаватель кафедры нейро- и патопсихологии

konanavad@gmail.com

Нейропсихологические факторы успешности формирования элементарных математических представлений у старших дошкольников

Интенсификация обучения в дошкольном возрасте сочетается с прогрессирующими изменениями мозговых и соматических механизмов развития в детской популяции. Особое значение приобретает изучение взаимосвязи нейропсихологических факторов с успешностью обучения в рамках подготовки к школе.

Ключевые слова: нейропсихология детского возраста, обучение математике, пространственный фактор.

В современном мире очевидна необходимость сдвига педагогической парадигмы и развитие оберегающих здоровье детей технологий с учетом накопления неблагополучия онтогенетических процессов в детской популяции. Особое внимание при этом стоит уделить дошкольному возрасту, в котором сочетается интенсивное развитие большинства морфофункциональных систем головного мозга с пластичностью и отзывчивостью коррекционным воздействиям.

В рамках данной работы рассматривалась взаимосвязь успешности обучения с процессом морфофункционального развития мозгового субстрата на примере исследования взаимосвязи между успешностью формирования элементарных математических представлений и закономерностями развития пространственных представлений у старших дошкольников. Изучение пространственных представлений в контексте их формирования в процессе нормального онтогенеза остается одной из актуальных задач нейропсихологии детского возраста (Семенович А. В. , 2008). Исследование пространственных представлений требует четкого и скрупулезного анализа различных форм деятельности ребенка: гнозиса, праксиса, рисунка, трансформации образа. Такой анализ позволяет прикоснуться к проблеме формирования целостного пространственно - временного образа мира, становления рефлексивных структур сознания ребенка (Сунцова А.В., Курдюкова С.В.,2016). Практическая значимость исследования пространственных представлений обусловлена тем что практически в любом варианте дизонтогенеза или психоорганического неблагополучия наблюдается их нарушение, а с другой стороны - любая деятельность ребенка в большей или меньшей степени требует их участия.

Традиционно выделяют ряд блоков пространственных представлений, имеющих свои индивидуальные пути развития в онтогенезе, а также по разному нарушающихся в случае мозговых поражений: стратегия оптико-пространственной деятельности, осознанное восприятие целостного перцептивного поля, координатные представления, метрические представления, структурно - топологические представления, проекционные представления. (Микадзе Ю. В., 2008, Семенович А. В., 2008;) Несмотря на то что большая часть перечисленных блоков в дошкольном возрасте остается недостаточно сформированными, мы, руководствуясь свойствами функциональных систем, (Анохин П.К., 1968) можем говорить о принципиальном возрастном уровне функционирования системы, доступном для эмпирического изучения, качественного анализа. С другой стороны, опираясь на решение вопроса о соотношении обучения и развития в рамках культурно-исторического подхода, (Выготский Л. С., 2005) мы можем проследить взаимосвязи и направляющее воздействие педагогического процесса на функционирование и созревание мозговых структур. В данном случае нами была выбрана математика в качестве предметной области. С одной стороны в связи с тем, что формирование элементарных математических представлений и навыков является обязательной частью подготовки к школьному обучению, с другой - поскольку обучение математики является достаточно сложным для ребенка и предъявляет высокие требования как к функционированию ВПФ, так, соответственно, и к зрелости функциональных систем, обеспечивающих их работу.

Целью данной работы являлась изучение взаимосвязи успешности формирования элементарных математических представлений и навыков с уровнем сформированности пространственных представлений у старших дошкольников.

В рамках исследования было сформулировано две гипотезы:

- 1) существует взаимосвязь между уровнем сформированности пространственных представлений с успешностью формирования элементарных математических представлений и навыков в старшем дошкольном возрасте.
- 2) уровню сформированности пространственных представлений будет соответствовать набор специфических ошибок при решении задач, раскрывающих сформированность элементарных математических представлений и навыков

Эмпирическая база исследования

Исследование проводилось в 2016 году на базе центра развития ребенка в дошкольном образовательном учреждении № 2042.

Всего в исследовании приняло участие 60 детей старшего дошкольного возраста, будущие выпускники подготовительных групп, соответственно 33 мальчика и 27 девочек. Исследуемая выборка детей относится к группе «условной» нормы. Никаких данных о патологиях развития или хронических заболеваниях, мозговых травмах у испытуемых нет.

Методическая база исследования

Исследование проводилось в два этапа. Первый этап предполагал исследование уровня сформированности пространственных представлений.

В качестве методов диагностики были использованы следующие пробы:

1. Проба на конструктивный праксис
2. Методика Денманна (метод копирования фигур).
3. Проба с вращением фигур (рисование по точкам)
4. Срисовывание конструктивно сложной фигуры Рея-Остеррица

На первом этапе исследования были выделены наиболее часто встречающиеся ошибки и специфические ошибки, которые характерны только для малого процента детей. Также

были проанализированы различные сочетания ошибок и выделены уровни сформированности пространственных представлений.

Второй этап исследования предполагал изучение сформированности элементарных математических представлений, детям предлагалось выполнить две группы заданий.

Первая группа заданий включала в себя задания на порядковый счет в пределах 20, соотнесение числа и количества в пределах десяти, выполнение сложения и вычитания в пределах первого десятка.

Вторая группа заданий включала в себя простые арифметические и логические задачи на сравнение, предъявляющие требования к пониманию логико-грамматических конструкций.

Результаты исследования

В результате первого этапа исследования уровня сформированности пространственных представлений мы разделили испытуемых на группы с достаточным и сниженным уровнем сформированности пространственных представлений. Для представителей второй группы (15% общей выборки) были характерны специфические ошибки при выполнении заданий любой из предложенных форм деятельности (нарушения координатных, проекционных представлений, эхопраксии, структурно-топологические ошибки), также для представителей этой группы было характерно большее число возрастных (метрических) ошибок по сравнению с представителями первой группы. Три ребенка данной группы также допустили структурно-топологические ошибки.

Результатом второго этапа исследования упорочности элементарных математических представлений было выделение и качественный анализ результатов группы детей, допускающих большее число ошибок во всех разделах исследования. Стоит отметить высокую успешность группы - 81% дошкольников безошибочно выполнили предложенные задания. Однако 19% детей допустили различного рода как единичные, так и множественные ошибки. Для всех представителей этой группы характерно темповое снижение решения задач, отдельно стоит отметить двух детей, которые давали снижение времени решения на наиболее трудных задачах для всей выборки, для них же свойственны отказы, импульсивные ответы (условно обозначим как группу И). А также четырех детей, делавших ошибки связанные с непониманием условий задач, арифметические ошибки, испытывавшие трудности ориентировки в числовом ряду (условно обозначим как группу П). Результаты этих детей были проанализированы качественно по итогам обоих этапов исследования.

Для всей группы дошкольников, хуже справившихся со вторым этапом характерны следующие трудности: качественное увеличение времени на решение задач, снижение эффективности решений к концу занятия, трудности концентрации внимания, увеличение числа метрических ошибок, присутствие координаторных ошибок, наличие микрографии.

Для представителей группы И: эхопраксии, нарушения стратегии оптико-пространственной деятельности, увеличение числа метрических ошибок. Для представителей группы П: наиболее часто встречающиеся метрические ошибки, наличие специфических структурно-топологических ошибок, отсутствующих в других группах, большая частота встречаемость реверсий, деформаций, упрощений фигур в заданиях на праксис, подобная картина сохранялась в условиях соответствующей возрасту критичности к ошибкам и высокой мотивации к их коррекции.

Большинство детей, выделенных во вторую группу на первом этапе исследования, то есть допускающих наиболее специфические и редкие для выборки испытуемых соответствующего возраста ошибки, показывали низкие результаты и на втором этапе исследования. Кроме того присутствует взаимосвязь между типами ошибок при решении пространственных задач и спецификой трудностей при решении математических задач.

По результат данного исследования представляется возможным разработать три программы психокоррекционных занятий, ориентированных на преодоление специфических трудностей с целью предотвращения будущей школьной неуспешности, а также оптимизации их нейропсихологического статуса.

Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход.- СПб.: Питер, 2008.- 320 с.
2. Васильева В.А. Периоды выраженных структурных преобразований задней ассоциативной области коры большого мозга человека от рождения до 20 лет // Альманах «Новые исследования».- М.: Вердана, 2004.
3. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие.- СПб.:Питер,2008.-288с
4. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — Издание 3-е, стереотипное. — М.: Гривола, 1998.— 352 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.
6. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста-М.: Генезис,2013
7. Сунцова А.В., Курдюкова С.В. Изучаем пространство с нейропсихологом-М.: Генезис.2016
8. Шумейко Н.С. Возрастные особенности структурной организации двигательной коры большого мозга детей, подростков и юношей. // Физиология развития человека. Мат-лы Международ. Конференции.-М., РАО, 2000.

Шевеленкова Т. Д.

*Зав. кафедрой нейро- и патопсихологии ИП им. Л. С. Выготского РГГУ, доцент
shevelenkova@gmail.com*

Неклассическая клиническая психология: методологические и теоретические вызовы (изменение моделей исследования психических расстройств).

Рассматриваются методологические вопросы клинической психологии и факторы, определявшие ее развитие в XX в.: раскол научной методологии на естественно-научную и гуманитарную, смена гносеологических схем с «субъект-объектной» на «субъект-субъектную», кризис современной культуры, «схизис» исследовательской и практической психологии, сохранение программы систематизации знаний при безнадежно устаревшей исходной онтологической модели и т.д.

Ключевые слова: классическая и неклассическая клиническая психология, модели понимания и исследования психических расстройств.

В современной клинической психологии, являющейся одной из самых «старых» ветвей психологической науки, сформировавшейся в конце XIX - начале XX вв., до настоящего времени преобладает в исследованиях так называемая, классическая рациональность, с позиций которой формируются представления о психических расстройствах, вырастающие из ассоциативной психологии В. Вундта, как о нарушениях сознательных функций (процессов) или нарушениях поведения (бихевиоризм). Наиболее полно классическая рациональность реализовалась в так называемой «теории отражения», согласно которой психические расстройства существуют как «объекты» независимо от деятельности и сознания человека, представляют собой нарушение отражения реальности субъектом, и знание о них должно удовлетворять критерию «объективной истинности». Реализуется субъект-объектный подход, характеризующийся стремлением постигнуть, как на самом деле, то есть истинно, нужно понимать психические

нарушения, опирающийся на натуралистическую психологию, приписывающую душе способ бытия принципиально схожий со способом бытия природы (Э. Гуссерль, 2005, с. 93). При этом психические расстройства рассматриваются как феномены, возникающие в рамках «внеличного естественного порядка, бесконечной причинной цепи, пронизывающей все бытие, трансцендентной по отношению к человеку, но рационально постижимой» (Мамардашвили М.К., Соловьев Э.В., Швырев В.С., 1972, с. 38). Принципиальным развитием идей классической рациональности явилось убеждение, формирующееся в рамках естественно-научного подхода в том, что нарушения психики устанавливаются и дифференцируются экспериментально.

Постепенный отход клинической психологии от классической рациональности (до сих пор не полностью состоявшийся) осуществлялся в XX веке благодаря целому ряду факторов, которые можно назвать своеобразными методологическими и теоретическими «вызовами», до сегодняшнего времени определяющими ее развитие.

Прежде всего, таким вызовом стал *раскол научной методологии на естественно-научный и гуманитарный подходы*, в том числе противопоставление объяснения и понимания: природу мы объясняем, а душевную жизнь – понимаем. С развитием гуманитарной традиции, зародившейся и развивающейся в русле культурно-исторического подхода, психоанализа и экзистенциально-гуманистического направления, в клинической психологии начинает складываться понимание, что объективная наука радикально забывает о самой себе, как форме человеческой осмысленной деятельности, что «физикалистская» объективность есть только лишь одна из смысловых структур, в которых человек осваивается в бытии (Э. Гуссерль, 2004). В то же время, жесткое разделение научной методологии на методологию естественно-научного познания, с одной стороны, и гуманитарного познания, - с другой, начинает рассматриваться современными методологами как явный анахронизм. Методологический выход из данной ситуации был предложен, например, в рамках феноменологической традиции, концентрирующей свое внимание на выявлении смысловых структур данности мира человеку. «Объективно существующий мир» никакого смысла иметь не может, смысловые структуры появляются в нем благодаря субъекту (Э. Гуссерль, 2004). Задача исследователя – взглянуть в смысловой базис, конституирующий познавательную деятельность, не ставя вопрос об онтологическом статусе ни смысловых структур познания, ни самого «объективного мира». Таким образом оказывается, что естественно-научные смысловые структуры подчинены структурам жизненного мира. Так Ю. Хабермас замечает, что, исследуя жизненный мир (повседневный опыт), мы лишь конструируем принцип объективности, объективного подхода, «беспристрастного описания действительности», освобождаясь от субъективности переживаний, носящих личностный характер. В отличие от естественных наук, освобождающихся от «субъективности» за счет опредмечивания мира, гуманитарные науки могут это осуществить *«лишь путем герменевтического удостоверения и углубляющей реконструкции опыта, и практики обращения к жизненному миру»* (Ю. Хабермас, 2011, с. 39-40).

На развитие клинической психологии не могла не повлиять происходящая в психологии на протяжении XX века *смена гносеологических схем* с «субъект-объектной» на «субъект-субъектную», что привело к смещению интереса с проблемы восприятия объективного мира (и мышления о нем) к проблеме исследования самого субъективного мира человека. Современные неклассическая философия и наука вводят противоположность бытия и сознания в саму модель сознания, формулируя парадоксальное утверждение: «в основе своей сознание есть независимая от сознания реальность»; выделяет «сознание-субъект» и «сознание-бытие». (Мамардашвили М.К., Соловьев Э.В., Швырев В.С., 1972, с. 70-71). Основная задача неклассической психологии – понять, реконструировать переживание,

онтологически признать мир внутренних достоверностей сознания, а также прояснение сознания, «заброшенного» в наличный социальный мир. Современная клиническая психология вводит понятие «субъект-субъектных», диалогических отношений между «сознанием-субъектом» и «сознанием-бытием» (как своим собственным, так и *Другого*). Таким образом, нарушения психики как психическая реальность устанавливаются в ходе гуманитарного или феноменологического постижения, их интерпретация обусловлена видением психолога, его взаимоотношениями с Другими.

Может создаться впечатление, что в неклассической клинической психологии психическое нарушение понимается как реальность (онтология), которая задается определенной теорией (учением). Однако, признавая, что нарушения психики – не «вещь в себе», а явление, которое задается схемами и категориям, что сознание не отражает, а конструирует мир, нельзя не отметить акцент современных методологических построений на том, что жизненный мир не предстает перед нами как *теория*, а, напротив, мы находим себя в нем дотеоретически, он «суть воплощение нашего персонального, вытекающего из исторической ситуации, телесно воплощенного и коммуникативно обобщественного повседневного существования»; понятие жизненного мира «противостоит фальсифицируемому знанию, которое доминирует в науках и в его основе лежит *«интуитивная достоверность»*, которая характерна для нас и в обыденной жизни (Ю. Хабермас, 2011, с. 76-77). О жизненном мире можно сказать то, что мы обычно говорим, характеризуя переживание: он есть порождение «внутренней работы сознания». Новый подход к пониманию психических нарушений вводит нас в контекст исследования феномена переживания. Л.С. Выготский рассматривал переживание как внутреннее отношение человека к тому или иному моменту действительности и считал, что оно является действительной динамической единицей сознания, из которых сознание складывается и в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, (то, что переживается, - переживание всегда относится к чему-то, находящемуся вне человека), - с другой стороны, представлено то, как я переживаю это. В переживании мы всегда имеем дело с неразложимым единством особенностей личности и особенностей ситуации, которая представлена в переживании (Л.С. Выготский, 1966. Цит. По: Словарь Л.С. Выготского, 2007. С. 103).

Неклассическая клиническая психология таким образом имеет в качестве предмета исследования *особые* переживания, *особые* жизненные миры и *особые* способы их конструирования. Основная проблема состоит в том, *как* мы должны понимать мир другого человека. «Этот мир нельзя понять ни как внешнее сочетание объектов, наблюдаемых нами со стороны, ни с помощью чувственного отождествления (в этом случае наше понимание не принесет никакой пользы, так как мы не сможем сохранить реальность нашего собственного существования). Требуется такой подход к миру, который вырежет «раковую опухоль» – традиционную субъектно-объектную дихотомию, постулируя, что человек и его мир – это единое структурное целое. Дефис в словосочетании бытие-в-мире выражает как раз эту мысль. Два полюса – я и мир – всегда диалектически связаны. «Я» подразумевает мир, а мир – «я». Нет одного без другого, первое можно понять только посредством второго, и наоборот (Мэй Р., 2001, с. 162- 165). Безусловно важным для понимания развития клинической психологии на современном этапе является то, что «вызовы» ей брошены *общими проблемами антропологии и кризисом современной культуры* и, прежде всего, эпохой постмодерна. Состояние общественного сознания именно эпохи постмодерна описывается в психологических терминах, часто заимствованных из клиники расстройств личности, как «всеохватывающий процесс культурно-исторической и индивидуальной дезинтеграции» (Соколова Е.Т., 2015, с. 9-10). И в данной ситуации с особой остротой встает вопрос о базисных образованиях сознания, обеспечивающих его прочность, интегрировать,

сохранение его внутренней цельности, его способности противостоять внешней манипуляции, социально организованному принуждению к иллюзии.

Существуют и такие «вызовы», ответ на которые еще только предстоит осмыслить неклассической клинической психологии, которые она в настоящее время в определенной степени игнорирует или недооценивает. В данном плане особый вызов пониманию психических расстройств в клинической психологии бросает так называемый «схизис» исследовательской и практической клинической психологии. Понятие и понимание «психических расстройств» конструируется, как правило, в рамках той или иной психологической практики, отражая в том числе видение, ценности и установки тех, кто является ее участником или творцом, создавая абсолютный релятивизм в понимании предмета исследования.

С другой стороны, являясь наукой комплексной, современная клиническая психология стремится утвердить био-психо-социальную модель и системный подход к пониманию природы психических нарушений. Однако, реализация системного подхода не освобождает исследователя от проведения строгой методологической позиции в рассмотрении предмета клинической психологии как научной дисциплины, разработки ее теоретических оснований и концептуального аппарата. Сегодня мы в отношении клинической психологии можем в определенной степени повторить то, что еще в начале 90-х г. г. говорилось о психологии вообще: она сохраняет коллекторскую программу (т.е. программу систематизации знаний), при безнадежно устаревшей исходной онтологической модели, оставляя открытыми вопросы о том, какова референция получаемых знаний, каков статус изучаемой реальности, представляя собой огромный исследовательский фронт, множество конкретных разработок и программ, совершенно не соотносящихся и не соотносимых между собой, несмотря на активность работающих здесь исследователей и видимый рост конкретных знаний (*Психология и новые идеалы научности, 1993, с. 23*).

Литература.

Гуссерль, Э. Избранные работы / В.А. Куренной, Э. Гуссерль. — М.: Территория будущего, 2005. — 462 с. — (Университетская библиотека Александра Погорельского).

Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология // Вопросы философии. — 1992. — № 7. — С. 136—176.

Мамардашвили М.К., Соловьев Э.В., Швырев В.С. Классика и современность: две эпохи в развитии буржуазной философии // Философия в современном мире. Философия и наука. — М., Наука, 1972. С. 28-94

Мэй Р. Вклад экзистенциальной психотерапии // *Экзистенциальная психология. Экзистенция.* /Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. — М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — С. 141-200.

Психология и новые идеалы научности (Материалы круглого стола) // Вопросы философии. — 1993. — № 5. — С. 3-42.

Словарь Л.С. Выготского. М.: «Смысл». - 2007. 206 с.

Соколова Е.Т. Клиническая психология утраты Я, - М.: Смысл, 2015. - 895 с.

Хабермас Ю. От картин мира к жизненному миру /Habermas J, Von den Weltbildern zur Lebenswelt. — М.: Идея-Пресс, 2011. — С. 72-117.

Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология // Вопросы философии. — 1992. — № 7. — С. 136—176.

Гуссерль Э. Амстердамские доклады / Пер. А. В. Денежкина // Логос. — 1992. — № 3. — С. 62—81; 1994. — № 5. — С. 7—24.

Гребенникова О.В.
ФГБНУ «Психологический институт РАО»
старший научный сотрудник
лаборатории психологии подростка
grebennikova577@mail.ru

Этнические стереотипы социальных представлений современных подростков в процессе социализации

Аннотация

В процессе социализации современных подростков происходит формирование социальных представлений – базисной платформы социального опыта подрастающего поколения. В современных условиях подросток может воспитываться и развиваться в мультикультурном пространстве, где в структуру социальных представлений будет «встроен» этнический компонент, задающий модель взаимодействия с представителями другой культуры, нации. Результаты пилотажного эмпирического исследования показали, что этнические стереотипы в структуре социальных представлений большинства современных подростков носят либеральный характер, отражающий отсутствие влияния национальных особенностей на личность человека и понимание сущности его через призму социально-психологических категорий, этническую культуру. Данные показали, что большинство подростков не толерантны к другим нациям и индифферентны к государственной политике страны по развитию национальной культуры и национального сознания. В современном транзитивном обществе социальные представления современных подростков в этническом аспекте могут затруднять успешную социализацию в мультикультурном пространстве.

Ключевые слова: транзитивность, социализация, современные подростки, социальные представления, этнические стереотипы.

В настоящее время ситуация транзитивности требует приспособления к непривычным условиям, что осложняет осознание у большинства людей факта социализации. Инкультурация, принятие и присвоение культуры являются одним из важных факторов, определяющих успешность социализации в новых условиях.

Согласно исследованиям У. Бека (Бек, 2008), ведущими характеристиками современности являются глобализация и нарастание неопределенности в разных сферах жизни. Глобализацию У. Бек обсуждает в терминах космополитизации и анализируется ее социальные последствия – такие как интенсивный культурный обмен, открытость границ, требование владения иностранными языками, потоки мигрантов. С распространением космополитизма У. Бек связывает также исчезновение обществ закрытого типа. Однако социокультурная среда меняется быстрее ментальности, и это создает критические разрывы между изменившейся действительностью и инерцией в ее осмыслении. Эпистемологической проблемой становится нахождение оптики, позволяющей обнаружить принципиально новые феномены (Гусельцева, Изотова, 2016). Еще одной важной характеристикой современной социализации является тот факт, что она проходит по мнению З. Баумана в условиях «текучей современности». Так при «жесткой культуре» возможны определенные, жесткие нормы, правила и институты социализации, четко определяющие технологии и результаты воздействия взрослых на подростков. Современная многомерная культура предполагает «жидкую» социализацию, в которой возможно многоаспектное и не направленное воздействие, а результат может быть отсроченным, латентным (Социализация в мультикультурном пространстве, 2016).

Социальная транзитивность, глобализация и массовые миграции людей расширяют границы социализации, требуют знания культуры и языка нового социального окружения, так и позитивного отношения к нормам и эталонам своей и чужой культуры (Марцинковская, 2015).

В процессе социализации современных подростков происходит формирование социальных представлений – базисной платформы социального опыта подрастающего поколения.

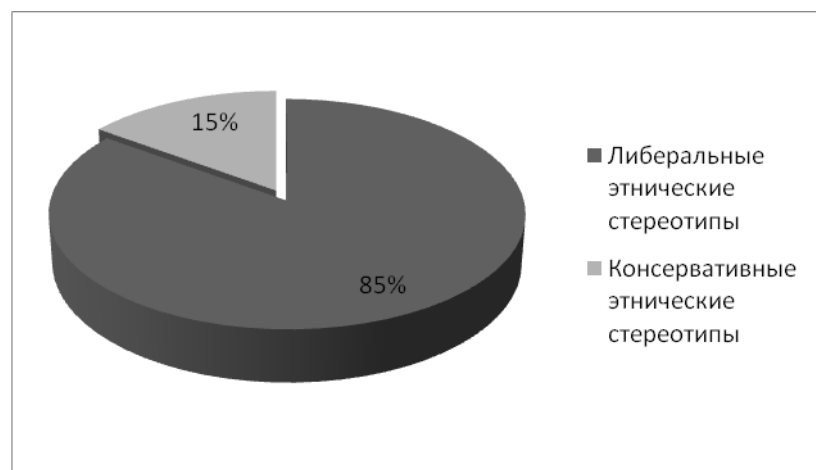
Развитие социальных представлений о мире, обществе и окружающих людях – они активно формируются на всех этапах онтогенеза. Диагностика социальных представлений на протяжении последних двенадцати лет показала малую структурированность различных социальных представлений и отсутствие их гармоничного сочетания друг с другом, что очевидно связано с кардинальными преобразованиями окружающего мира, ставящими порой под сомнение ценности, установки и нормативы. В последние два-три года появляется положительная тенденция – систематизация социальных представлений у подростков и студентов. О появлении целостной системы ценностей и мотивов говорить рано, но, возможно, это свидетельство формирования у молодых членов общества целостного и устойчивого мировоззрения (Марцинковская, 2015).

В современных условиях подросток может воспитываться и развиваться в мультикультурном пространстве, где в структуру социальных представлений будет «встроен» этнический компонент, задающий модель взаимодействия с представителями другой культуры, нации.

Целью нашего пилотажного исследования стало изучение этнических стереотипов социальных представлений у современных подростков. Выборку составили подростки 14-15 лет в количестве 30 человек, обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы. В качестве методики использовался Опросник социальных представлений (блок этнических стереотипов).

Диаграмма 1

Этнические стереотипы у современных подростков



Данные пилотажного исследования показали, что большинство современных подростков (85%) имеют либеральные этнические стереотипы. Они считают, что национальные традиции и культура влияют на личность, поведение и манеры общения людей. У таких подростков есть четкое убеждение, что нет плохих наций, а могут быть плохие люди.

Некоторые подростки пишут, что испытывают открытую неприязнь к лицам восточной национальности.

15% современных подростков считают, что человека характеризуют его национальные особенности, они проявляют уважение ко всем нациям, но при этом человек «другой нации» у них вызывает осторожность, так как считается «не русским». По мнению участников исследования, причиной этнических конфликтов могут стать национальные особенности, а межэтническое общение позволяет человеку лучше познать других людей.

Таким образом, этнические стереотипы в структуре социальных представлений современных подростков носят либеральный характер, отражающий отсутствие влияния национальных особенностей на личность человека и понимание сущности его через призму социально-психологических категорий, этническую культуру. Данные показали, что большинство подростков не толерантны к другим нациям и индифферентны к государственной политике страны по развитию национальной культуры и национального сознания. В современном транзитивном обществе социальные представления современных подростков в этническом аспекте могут затруднять успешную социализацию в мультикультурном пространстве.

Список литературы

Гусельцева М.С., Изотова Е.И. Позитивная социализация детей и подростков: методология и эмпирика. Монография. М.: Смысл, 2016.

Марцинковская Т.Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М.: Смысл, 2015.

Социализация в мультикультурном пространстве: Методическое пособие / Т.Д. Марцинковская, Е.М. Дубовская [и др.] М.: МПГУ, 2016.

Скрипкина Т.П.

РГГУ, Институт психологии им. Л.С.Выготского, зав. кафедрой социальной и юридической психологии,

профессор кафедры психологического консультирования МГОУ

ведущий научный сотрудник ФГАУ ФИРО

skripkinaura@mail.ru

Социальный конструктивизм как методологическая основа социокультурной модернизации общества и образования.

(Работа выполнена в рамках проекта РНФ № 16018-10434)

Аннотация: В статье рассматриваются методологические основания социокультурной модернизации общества и образования. Показано, что методологическим основанием социокультурной модернизации общества и образования является социальный конструктивизм. Отмечено, что некоторые идеи Л.С.Выготского и А.Н.Леонова также связываются с конструкционизмом.

Происходящие изменения в реформируемой России связаны с тем, что в настоящее время она занимает промежуточное положение, связанное с переходом от индустриального общества к постиндустриальному. И переход этот является очень болезненным, выражаясь словами польского антрополога и культуролога П.Штомки «культурно травмирующим».

Особенности культуры постиндустриального общества, ее методологические, теоретические и прикладные аспекты множество раз анализировались представителями общественных наук, как зарубежными, так и отечественными. Среди зарубежных исследователей наибольшую известность получили работы У.Бэка, М.Вебера, Э.Дюркгейма, Т.Парсонса, С.Эйзенштадта, А.Гершенкрона, Б.Мура, П.Штомпки и многих других. В общественных науках среди отечественных авторов наиболее признанными являются труды А.С.Ахиезера, Н. В. Зубаревич, Э.А.Орловой и др. В многочисленных попытках осмысления данной проблемы накоплен огромный теоретический опыт анализа процессов перехода от традиционного к индустриальному обществу, проанализированы различные сценарии, возникающие на этом пути, выявлены общие закономерности и особенности, связанные со спецификой общества и страны, вступающей в постмодерн.

Новая культурная ситуация не могла не отразиться и на науке, в виде глобальной перестройки иерархии методов научного познания, признании их принципиальной плюралистичности, в формировании установки на взаимодополняемость фундаментального, прикладного, рационально-спекулятивного и религиозно-мифологического знания. Культурный поворот, прежде всего, связывается с эпистемологическими сдвигами, произошедшими в социальных науках. Культурным поворотом называют изменения в понимании самой природы научной объективности, развитие постнеклассического знания, конструкционизма, постмодернизма и постструктурализма.

Изменилось и отношение к научному знанию в связи с принятием идеи нестабильности, а также признанием темпоральности и множественности знания, исключаящего детерминизм. При построении знания во главу угла ставится социальный субъект как источник преобразований.

В системе социального знания особая роль отводится психологическому знанию, связанному с постнеклассическим периодом своего развития. Кардинально изменилось понимание сущности человека, который интерпретируется как саморазвивающаяся открытая, самоорганизующаяся система, что актуализирует огромное количество новых проблем, решение которых невозможно вне антропологического понимания сущности человека. В этой связи постнеклассический период развития психологического знания органически связан с поиском новых методологических оснований и ориентиров дальнейшего развития психологии как науки и ее значения и роли в порождении различных сценариев модернизации. При построении знания социальный субъект рассматривается как источник основных преобразований. Переосмысливается понимание культурных норм как основы взаимопонимания на основе идей культурного разнообразия. Конструируются новые модели интерпретации, в основе которых лежит растущее разнообразие взглядов на мир, а знание понимается как интерпретация.

В психологическом знании культурный поворот отмечен появлением новых направлений эпохи постмодерна: социального конструкционизма, нарративной психологии, дискурсивной психологии.

Социальный конструкционизм - это наиболее общая перспектива понимания личности, парадигма, в которой интерпретируется все психологическое знание (Андрева, П.Бергер, Т.Лукман, А.М.Улановский, В.Ф.Петренко, Е.В.Якимова и мн.другие), в ее основе лежит предположение, что личность не является ни заданным явлением, ни продуктом. Трансформации личности являются постоянным процессом, который, происходит в конкретных условиях интеракций, формирует множественность идентичностей, и основывается на «дискурсивной работе».

Вслед за рефлексией нового взгляда на развитие индивида и конструирование его субъективного мира возникли другие направления психологического знания, основанные

на конструкционистских идеях. Это, прежде всего, дискурсивная психология, в рамках которой личность рассматривается как постоянно трансформирующийся в условиях социальных взаимодействий дискурсивный конструкт (5).

Основной функцией дискурса является репрезентация реальности, представленной в виде конструирования переживаний действительности, которые и образуют субъективность.

Окружающие нас закономерности социальной реальности, этические ценности, например, отношение к старикам, понятия морали, чести, нравственные устои, жизненные мечтания, а также «убеждения, установления, обычаи, ярлыки, законы конструируются представителями культуры по мере взаимодействия людей друг с другом, поколение за поколением, день за днем» [57. С. 37].

Авторами вводится принципиально важное понятие – социальные практики, которые постоянно изменяются и развиваются во времени и пространстве под влиянием деятельности. В процессе осуществления социальных практик посредством социальных и институциональных факторов происходит конструирование реальности, а субъект лишь участвует в воспроизводстве и изменении этих практик.

При этом использование психологического знания влияет на обыденное сознание, а также может менять характер социального взаимодействия, а значит, психология выступает как психосоциальная технология.

В нарративном подходе акцент делается на смысловом содержании опыта и способах его конструирования с помощью использования идей социального конструкционизма и постмодернизма. Нарратив – это конструкт, позволяющий человеку конструировать понимание себя и своего опыта. Нарратив чаще всего используется для понимания того, как субъекты выстраивают коммуникацию.

Когда говорят об истоках конструктивизма, как в зарубежной, так в российской психологии, то, прежде всего, вспоминают некоторые идеи культурно-исторической психологии, изложенные в трудах Л.С. Выготского, которого вместе с Ж.Пиаже относят к родоначальникам конструкционизма.

Идеи конструкционизма в творчестве Л.С.Выготского были проанализированы и выделены А.М.Улановским (4).

Имеются в виду, во-первых, идеи Л.С.Выготского о том, что интрапсихическое происходит от интерпсихического, а высшие психические функции человека возникают из социальных отношений между людьми и переносятся во внутрь (1).

Во-вторых, называется идея о знаковой, символической опосредствованности (восприятия, запоминания, мышления и т.д.), об употреблении знака как решающего фактора в развитии сознания человека, о зависимости осознания субъектом мира в зависимости от сложности организации языковых значений, которыми он оперирует (2).

И, наконец, в-третьих, упоминается метафора, высказанная Л.С.Выготским о психике как органе отбора, как решета, «процеживающего» мир и изменяющего его так, чтобы можно было действовать, субъективно искажающего действительность в пользу организма (3).

А.Н. Леонтьев также развивал идею Л.С. Выготского о значениях как исторически сложившихся формах фиксации общественного опыта и отмечал, что через овладение значениями человек усваивает определенную систему идей, некое идеологическое содержание, которое эти значения выражают. Отметим, что данная мысль является центральной в теории дискурсанализа. В данной теории дискурс трактуется как система фиксированных значений, опосредствующих восприятие явлений и несущих в себе определенную идеологию.

В данном обзоре мы постарались представить различные ветви конструктивизма, который завоевывает сегодня расположение ученых из самых различных социальных

наук и которые отрефлексированы учеными в качестве методологической основы социокультурной модернизации реформируемого российского общества.

Обозначенные идеи, заложенные в социальном конструкционизме, имеют непосредственное отношение к пониманию образовательных практик, как практик, связанных с порождением обыденной, а также научной картины мира у подрастающего поколения. Именно по этой причине образование не может оставаться в стороне как огромная часть культуры, связанная с развитием главного стратегического потенциала страны. Образование в самом широком смысле играет роль модератора в процессе человекообразования и становления картины мира подрастающего поколения.

Литература

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5—329.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5—361.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982 – 1984, Т. III
4. Улановский А.М. «Новая парадигма» социальных наук: линии развития современного конструктивизма // Касавин И.Т. (ред). Социальная эпистемология: идеи, методы, программы. М.: Канон+, РООИ Реабилитация, 2010, с. 279-298.
5. Харре Р. Метафизика и методология: некоторые рекомендации для социально-психологического исследования // Социальная психология: саморефлексия маргинальности. М. ИНИОН РАН, 1995.

*Митина О.В.¹, Петренко В.Ф.²,
МГУ им. Ломоносова, факультет психологии, ¹в.н.с., ²зав.лаб.*

¹omitina@inbox.ru, ²victor-petrenko@mail.ru

Психосемантическая методика «Образ политического лидера»¹³

Описывается психосемантическая методика для исследования восприятия образов политических лидеров. Методика позволяет выявлять категориальную структуру, задающую семантическое пространство, в котором лидеры размещены. Анализ категорий позволяет определить политические ценностные предпочтения.

Ключевые слова: Психосемантика, политические лидеры, имидж, студенты.

Задача исследования образа политических лидеров – одна из основных в политической психологии. Представления об образе (чаще говорят об имидже) политического деятеля формируется на основе многочисленных информационных источников, от государственных СМИ до неформальных разговоров «на кухне». Существенный вклад в формирование образа дают ценностные и политические ориентации самих граждан, т.е. протекает этот процесс в ментальной плоскости, что и определяет трудности его исследования. В арсенале исследователей различные дистантные методы: биографически анализ, анализ письменных текстов, анализ аудио и видео контента запечатлевшего политического лидера, анализ его поступков, а также анализ того, как воспринимается

¹³ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ, грант № 17-18-01610

его имидж. (Блондель 1992; Шестопап 2002, 2011; Aaldering, Vliegenthart 2016; Hermann 1999, 2002; Post 2003; Schafer, Walker 2006).

Для решения последней задачи наиболее адекватными являются психосемантические методы, позволяющие построить категориальную структуру восприятия и оценки лидеров в терминах релевантных именно политической деятельности, политическим ценностям, стратегиям.

Исследования представлений населения о тех или иных политических лидерах методами психосемантики проводятся нами уже давно (Петренко, Митина, 1997, 2017). В результате была разработана психосемантическая методика «Образ политического лидера» включающая пункты-дескрипторы, характеризующие, различные аспекты, по которым люди воспринимают политических лидеров.

Стандартный дизайн психосемантического исследования предполагает установление списка оцениваемых объектов – политических лидеров. В список оцениваемых персонажей, даже если речь идет о мониторинге для сугубо прагматических целей, рекомендуется включать наряду с действующими лицами также «знаковые» политические фигуры прошлого.

Конечно, для наиболее корректного с точки зрения статистики анализа желательно, чтобы список лидеров был жестко задан, т.е. все респонденты высказывали бы свое отношение к одним и тем же персонажам. Однако, если экспериментальная выборка испытуемых достаточно разнородна, тем более если они являются жителями разных государств, то количество лидеров, ответы о которых даже на простые вопросы будут достаточно добросовестны, осмыслены и дифференцированы, а не просто случайны или, в большинстве своем, ограничены дежурным «не знаю, нет ответа», может оказаться очень маленьким и математические процедуры анализа полученных данных не позволят выявить никаких интересных содержательных закономерностей. В таком случае можно осуществлять, так называемый, гибкий выбор. Общий список политических лидеров, достаточно репрезентативный с точки зрения исследователя, представляется респонденту, который должен самостоятельно выбирать объекты для шкалирования не менее определенного числа.

Как правило, шкалы должны иметь пяти- или семизначную градацию. Например: 3, 2, 1, 0, -1, -2, -3, где число 3 означает максимальную оценку лидера (данную респондентом) по предложенной характеристике, а число -3 – указывает на наличие, с точки зрения респондента, противоположной по смыслу, антонимической характеристики.

Требования к респондентам определяются необходимостью быть осведомленными хотя бы в минимальной степени в политической жизни (уровень выше средней школы и естественного интереса вполне достаточен), квалифицировано отвечать на вопросы в объеме обыденных знаний. При этом существенным является не столько соответствие субъективных представлений испытуемого объективной реальности, сколько сформированность этих субъективных представлений. Т.е. оценки испытуемого должны быть неслучайны, внутренне обоснованы и согласованы с его картиной мира.

Полученные количественные показатели по первичным пунктам, а затем по сформированным на их основе шкалам позволяют описывать представления обыденного сознания. При этом могут решаться различные задачи. Например, сравниваться категориальные структуры людей разных половозрастных и социальных групп, сограждан этого политического лидера и, наоборот, смотрящих на него извне, сторонников различных политических партий, приверженцев различных СМИ, сфер деятельности, национальностей. Также плодотворным оказывается анализ различий и их объяснение, когда речь заходит о восприятии лидеров одного исторического этапа в разных странах, или лидеров одной страны на разных этапах ее исторического развития, политических конкурентов и пр. Выявление психологических личностных и социальных детерминант

обуславливающих формирование той или иной категориальной структуры. Получаемые количественные характеристики позволяют определять меры эмпирической близости представлений на основе сходства категориальных пространств, а затем оценок лидеров по этим категориям.

Среди объектов для оценки может быть включен образ идеального политического лидера, и отношение к этому идеалу позволяет выявить политические предпочтения более широко, не ограничиваясь имеющимся списком людей.

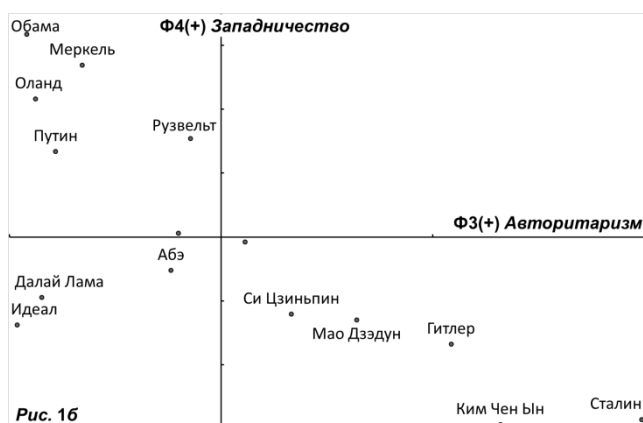
Список пунктов методики см. в Таблице 1.

Приведем пример анализа данных полученных с использованием данной методики в 2016 году в г. Кирове. Респондентами выступали студенты Вятского гуманитарного университета г. Кирова, обучающиеся по политологическим специальностям (147 человек обоего пола, возраст $20 \pm 1,5$). Кировская область входит в группу регионов «средняков» по уровню экономического развития и в этом смысле является достаточно репрезентативной. С другой стороны респонденты представляли в определенном смысле интеллектуальную элиту региона, наиболее информированную о политических лидерах. Поэтому их оценки в наибольшей степени сформированы и дифференцированы.

Первый фактор *Моральность и нравственность* объясняет 18,50% общей дисперсии и содержит цели, которым должен следовать идеальный политик, второй фактор *Личностная сила и харизматичность ↔ несамостоятельность* (9,75%) характеризует личностные и политические умения и компетенции, позволяющие лидеру достигать поставленных целей. Положительная корреляция между двумя факторами ($r=0,208$) говорит об их совместной положительно коннотации.



На рис. 1 а и б изображены имиджи политических лидеров в осях факторов.



Третий фактор *Авторитаризм и диктатура* (7,01%) описывает лидера, проводящего политику жесткой руки. Следует отметить положительную корреляцию с фактором личностных компетенций ($r=0,187$), что может отражать весьма популярную в народе точку зрения, что хороший лидер, должен уметь проявлять свою властность, иначе подчиненные не будут его слушаться. Четвертый фактор *Западничество* (6,22%) отражает многовековую проблему российского сознания. Корреляция с остальными факторами менее 0.01.

В заключение отметим, что многомерные семантические пространства, которые позволяет строить данная методика, являются операциональными моделями категориальных структур ментальных представлений, позволяют реконструировать восприятия мира, связанного с образами политических лидеров, отдельного человека или социальной группы. Семантика этих категорий позволяет установить ценностную иерархию в политическом сознании респондентов, а размещение лидеров в пространстве является своеобразным зеркалом для действующих политиков, позволяющих им взглянуть на себя глазами избирателей.

Литература.

Блондель Ж. Политическое лидерство: Путь к всеобъемлющему анализу. М.: Российская академия управления, 1992.

Петренко В.Ф., Митина О.В. Психосемантический анализ динамики общественного сознания. М.: Изд-во МГУ, 1997.

Петренко В.Ф., Митина О.В. Психосемантический подход к реконструкции политического менталитета: методы и примеры исследований // Вестник Российской академии наук, 2017, том 87, № 1, с. 50-65.

Шестопал Е. Б., и др. Политическое лидерство и проблемы личности // Полис. Политические исследования. 2011. № 2. С. 53-68.

Шестопал Е.Б. (ред.) Психология восприятия власти. М.: Социально-политическая мысль, 2002.

Aaldering L., Vliegenthart R. Political leaders and the media. Can we measure political leadership images in newspapers using computer-assisted content analysis? // Quality & Quantity, .2016, 50, 1871–1905.

Hermann M. G. Assessing leadership style: a trait analysis. Social Science Automation, Inc., 1999, 2002.

Post J.M. (ed) The psychological assessment of political leaders. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.

Schafer M., Walker S. (eds.) Beliefs and Leadership in World Politics: Methods and Applications of Operational Code Analysis. NY: Palgrave Macmillan, 2006.

Таблица 1. Пункты методики «Образ политического лидера»

Пункты для оценки иностранных и российских политических лидеров	
В развитии страны ориентируется на внутренние ресурсы	Несамостоятелен в принятии решений Обаятелен
Полагает, что в развитии страны необходимо ориентироваться на помощь извне	Остроумен Плохо предсказуем
В своей политической деятельности ставит акцент на права человека	Политический флюгер, конъюнктурщик Положительно относится к религии
В своей политической деятельности ставит акцент на приоритет интересов государства	Популист (много обещает) Прагматик (исходит из задач экономики, а не идеологии)
Вероятность его избрания на пост	Проводит миролюбивую политику

президента высока	Религиозен
Властный, авторитарный	Себе на уме
Внешне привлекателен	Сильная личность
Выражает интересы военно-промышленного комплекса	Склонен к непродуманным решениям, авантюрам
Выражает интересы зарубежного капитала	Смел в принятии решений
Выражает интересы отечественного бизнеса	Солдафон, милитарист
Выражает интересы широких слоев трудящихся	Способен влиять на массы, "зажигает" аудиторию (харизматический лидер)
Выражает интересы высшего аппарата чиновников	Способен пожертвовать своими интересами ради интересов общества
Дает обществу цели и идеалы	Способен эффективно решать национальные проблемы и конфликты
Будучи избранным президентом долго продержится у власти	Считает борьбу с коррупцией приоритетным направлением политики президента
Достоин избрания на пост президента	Сторонник демократических преобразований
Его деятельность повышает нравственность общества	Сторонник децентрализации политической власти (передачи части полномочий из федерального центра регионам и муниципалитетам)
Его деятельность способствует благосостоянию граждан	Сторонник интеграции в мировую экономику
Его деятельность способствует единению (консолидации) общества	Сторонник коммунистической (социалистической) идеологии
Его деятельность усиливает обороноспособность страны	Сторонник плановой экономики
Его политическая деятельность ведет к диктатуре	Сторонник политики жесткой руки
Его политика и программы понятны населению	Сторонник рыночной экономики с элементами госпланирования (как Рузвельт)
Его политическая деятельность на благо всего человечества	Сторонник свободного рынка (как Рейган, Тэтчер)
Его политическая деятельность приводит к расслоению общества, делению на бедных и богатых	Хороший актер
Известный политический деятель	Хороший дипломат, для достижения цели готов идти на компромиссы, взаимные уступки
Имеет собственные убеждения, которых всегда придерживается	Честен
Имею мало информации о нем	Яркая личность
Лично у меня вызывает симпатию	Материально богатый человек
Любим в нашей [своей] стране	Его деятельность способствует развитию науки и культуры
Националист	
Дополнительные пункты для оценки российских политических лидеров	
Способствует процветанию России	Любит Россию всей душой
Выражает интересы региональной элиты	Выступает за единую российскую государственность, против выхода республик или регионов из состава РФ
Его деятельность способствует духовному подъему России	

Хузеева Гузелия Рифкатовна, кандидат психологических наук, ассоциированный член лаборатории «Психология подростка» ФГБНУ ПИ РАО, доцент кафедры возрастной психологии МПГУ

Guzeliya.h@yandex.ru

Особенности социальной перцепции у детей старшего дошкольного возраста.

Аннотация. Результаты исследования социальной перцепции дошкольников показали, что эмоциональный компонент социального образа опережает в своем развитии когнитивный компонент. Характер и особенности социальной перцепции дошкольника могут рассматриваться в качестве критериев успешной социализации.

Ключевые слова: социальная перцепция дошкольника, образ сверстника, образ воспитателя.

Проблема социального развития дошкольника является на сегодняшний день крайне актуальной. Социализация современного дошкольника проходит в изменчивой, нестабильной, мультикультурной социальной среде, что, безусловно, оказывает влияние на ход развития ребенка в целом (Марцинковская, 2015). Развитие социальной перцепции ребенка является условием и показателем успешной социализации ребенка. С одной стороны, особенности социальной перцепции детерминируются возрастными и индивидуальными особенностями, с другой стороны, современная социальная ситуация, также оказывает влияние на данные процессы. Проблема социального восприятия разрабатывается в современной социальной и когнитивной психологии (А.Тэшфел, С.Московиси, Дж. Брунер, Г.М. Андреева и др.) (Марцинковская, 2010).

В социально-коммуникативном развитии дошкольника значимую роль занимает сверстник, а также социальный взрослый - воспитатель, являющийся носителем общественных норм и правил поведения. Целью нашего исследования стало изучение особенностей образа сверстника и воспитателя у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования - особенности социальной перцепции старшего дошкольника

Предмет исследования - особенности эмоционального и когнитивного компонента образа сверстника и образа социального взрослого (воспитателя) у детей старшего дошкольного возраста.

Методики

1. Для определения особенностей образа сверстника использовалась методика «Я и мой друг» (критерии анализа Хузеева Г.Р., Чепухина К.Г.) (Хузеева, 2014).

2. Для определения особенностей образа воспитателя использовалась рисуночная методика «Мой воспитатель» (Хузеева, 2014).

Выборка исследования составила 85 детей старшего дошкольного возраста (5-6,5 лет), посещающих ГБОУ «Школа № 806» СЗАО г. Москвы.

Особенности образа сверстника у детей старшего дошкольного возраста.

Было выявлено, что у 60% дошкольников отмечается положительное эмоциональное отношение к сверстнику, тогда как у 40% - преобладает амбивалентное отношение. При определении эмоционального отношения к сверстнику по рисунку и по результатам беседы, было выявлено, что согласованное отношение к сверстнику, где показатели образного и вербального компонента совпадают, наблюдается у 57%, тогда как у 43% детей наблюдаются рассогласованность образного и вербального компонента образа сверстника, то есть образ сверстника носит противоречивый характер. У большинства дошкольников отмечается высокая и средняя степень значимости сверстника. При этом у 20% выявлена низкая значимость сверстника.

Анализ вербальных характеристик сверстника показал, что у детей старшего дошкольного возраста отмечается низкий уровень развития когнитивного компонента образа сверстника. Слабая дифференцированность образа сверстника отмечается у 68% выборки, такие дети определяют друга с помощью 1-2 определений («хороший», «добрый»), 33 % используют в описание друга 3-4 характеристики. Содержание образа сверстника включает следующие категории: категории внешности, личностных качеств, описание навыков и способностей, характера совместной деятельности и отношение к себе со стороны сверстника. В структуре образа сверстника преобладают личностные качества (51%) и характер совместной деятельности -33% («он со мной играет», «мы любим играть»). Анализ рассказа о своем друге показал, что у 23% детей отмечается выраженное конкурентное отношение к сверстнику. Такие дети воспринимают другого через противопоставление себе.

Таким образом, эмоциональный компонент образа сверстника опережает развития когнитивного компонента и определяет особенности социализации в пространстве взаимодействия со сверстниками. Отмечается противоречие между высокой степенью значимости сверстника, положительным отношением к сверстнику и недостаточно дифференцированным образом сверстника. Можно предположить, что противоречивость и несогласованность образа сверстника выступает показателем дифференцированного, более сложного эмоционального отношения к сверстнику. Данная особенность может определять развитие коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста.

Особенности образа воспитателя у детей старшего дошкольного возраста.

Анализ полученных результатов показал, что у 87% детей отмечается высокая эмоциональная значимость воспитателя и преобладание положительного эмоционального отношения к воспитателю (78% детей). У некоторых детей отмечается амбивалентное отношение к воспитателю. При общем положительном отношении отмечаются признаки тревожности (не нарисованы детали лица, штриховка, качество линий, мимика лица, отсутствие изображения рук и т.д.).

Уровень дифференцированности образа воспитателя с возрастом увеличивается. Так, среднее количество выделенных качеств описания у детей 5-6 лет равен 2,8, тогда как у детей 6-7 лет данный показатель составил 4,2. В целом, дети старшего дошкольного возраста используют одинаковые категории для описания своего воспитателя, что говорит о значимости данных качеств при восприятии социального взрослого.

Дети старшего дошкольного возраста осознают воспитателя, прежде всего через эмоциональные характеристики (70% детей), внешние качества (50% детей) и имя (70% детей). Также, 25% детей воспринимают воспитателя как источник знаний и 35% детей – как участника совместной деятельности. Дети отвечают, что им «нравится математика», «нравится делать с Ю.А. эксперименты». 16% детей рассматривают воспитателя как источник норм поведения («строгая, но справедливая», «знает, как надо делать» и т.д.) и только 11 % детей рассматривают воспитателя как партнера по игре. Было отмечено, что образ воспитателя у мальчиков качественно отличается от образа воспитателя у девочек. Различия наблюдаются, прежде всего, в преобладании амбивалентного отношения к воспитателю. Образ воспитателя у мальчиков отличается меньшей дифференциацией. В рисунках они используют меньше детализации и цвета. В вербальных ответах, мальчики чаще сталкиваются с затруднениями и часто ограничиваются 1-2 определениями, чаще указывают на строгость воспитателя. Приведем примеры: «Трудно сказать», «не могу догадаться», «строгая», «исправляйтесь, говорит, если не так сделали».

Изучение особенностей образа воспитателя показало высокую значимость и преобладание положительного отношения к социальному взрослому у детей старшего дошкольного возраста. Обнаружены признаки тревожности по отношению к воспитателю. Для ребенка дошкольного возраста на первый план выступают эмоциональные качества воспитателя, что говорит о запросе со стороны детей на эмоциональное принятие со стороны взрослого.

Таким образом, социальное восприятие сверстника и социального взрослого у детей дошкольного возраста имеет как общие черты, так и различия. К общим чертам можно отнести то, что эмоциональный компонент социального образа опережает в своем развитии когнитивный компонент. У детей отмечается преобладание положительного отношения, высокой значимости, а также низкой дифференциации образа сверстника и воспитателя. При этом, образ сверстника отличается большей амбивалентностью, противоречивостью и меньшей дифференцированностью. Структура образа воспитателя содержит большее количество категорий. Воспитатель воспринимается в большей степени как источник эмоционального принятия, источник знаний и умений, норм и правил поведения. Тогда как сверстник воспринимается, в основном, через личностные качества и как партнер по игре.

Характер и особенности социальной перцепции дошкольника могут рассматриваться в качестве критериев социализации. Так, некоторые особенности социального образа (амбивалентное или отрицательное отношение, низкая значимость, признаки тревожности, слабая дифференцированность) могут косвенно указывать на трудности социализации в пространстве взаимодействия со взрослыми или со сверстниками. Так, у 40% детей отмечается амбивалентное отношение к сверстнику, 23% детей демонстрируют выраженное конкурентное отношение к сверстнику, у 22% дошкольников отмечается амбивалентное отношение к воспитателю. Данные результаты требуют дальнейшего исследования и пристального внимания к проблеме социального развития ребенка.

Литература

1. Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. Коллективная монография/ под ред. Т.Д.Марцинковской .- М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010.
2. Марцинковская Т.Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме. - М.: Смысл, 2015.
3. Хузеева, Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника: психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка - М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2014.

Е.М.Дубовская
МГУ имени М.В.Ломоносова факультет психологии

Dubovskaya13@gmail.com

Противоречия социализации в транзитивном обществе.

Аннотация: Проблема социализации в транзитивном обществе рассматривается с позиции парадигмы индивидуального пути развития личности. Анализируется динамика понятия «социальная транзитивность» и делается вывод о новой ситуации в соотношении содержания социализации и ее культурного контекста. Выделяются основные противоречия в процессе социализации.

Ключевые слова: социализация, трансформации в обществе, социальная транзитивность
Неопределенность социальной ситуации.

Соединяя два сюжета – характеристики социализации и транзитивность современного общества – мы как бы оказываемся на перекрестке, на котором выбор любого из возможных путей всегда будет в чем-то ограничен и недостаточен. Кроме того, остается и много вопросов об особенностях каждого из путей, откуда и куда он ведет.

Начнем с неопределенности и чрезвычайной множественности значения понятия «транзитивное общество». Традиционно социальные трансформации представлялись как чередование относительно длительных периодов стабильности и более коротких, но бурных периодов изменений. Основное внимание при таком положении вещей, естественно, уделялось характеристикам более длительных и содержательно более определенных этапов. Иными словами, связь между процессом социализации и социокультурным контекстом рассматривалась как особенности социализации в различных исторических условиях. Однако, вторая половина двадцатого века характеризуется резким ускорением социальной динамики, что приводит к тому, что жесткая и простая структура динамики социальных трансформаций перестает соответствовать действительности. Представление о том, что динамика общества представляет собой чередование длительных спокойных периодов и бурных относительно кратких отрезков времени не совсем адекватно отражает реальное положение вещей. Так, с одной стороны, внутри социальных групп происходят более сложные и противоречивые процессы; а с другой – движение разных социальных общностей, различных культур также противоречат друг другу. Во всяком случае, очевидно не совпадают.

На наш взгляд, важнейший момент, на который следует обратить внимание, это слипание понятий «транзитивность общества» и его «нестабильность» и, связанной с ним, в том числе негативной оценки транзитивности. Нестабильность, на мой взгляд, характеризуется отсутствием более или менее четкого направления изменений. Именно нестабильные периоды разделяют устойчивые периоды социального развития. Транзитивность общества принципиально иначе определяется. Речь идет об ускорении и усложнении социальной динамики. Выделим два, на наш взгляд, общепризнанных и чрезвычайно важных, можно сказать системообразующих, признака: *динамичность* (скорость изменений возрастает, и исчезает смена длительного стабильного периода более коротким нестабильным); и *множественность* вариантов социальной структуры, систем ценностей. С этой точки зрения современную социальную ситуацию можно охарактеризовать следующим образом: удлинение периода детства, увеличение разрыва между поколениями, ускорение динамики институтов социализации. Удлинение детства связано в первую очередь с общим усложнением жизни. Изменение предметной среды очевидно. Однако трансформация касается не только предметного окружения, не менее важным и сложным кажется процесс социальных изменений. Меняются формы социального взаимодействия. Они становятся значительно более сложными, опосредованными и разнообразными. Таким образом, можно сказать, что мир, в который входят сегодня новые поколения, стал во многом более неопределенным и многозначным. Скорость изменений жизни обесценивает большую часть социального опыта человека чрезвычайно быстро. Меняется ценностная структура этого опыта. Информация сама по себе перестает иметь решающее значение. Большую ценность начинают приобретать способы ее получения, готовность к изменениям, учет ситуаций высокой степени неопределенности. Детальный анализ особенностей информационной среды дается в отдельной главе монографии «Социальная психология личности» (Белинская, Тихомандрицкая, 1999; Белинская, 2013). Здесь же важно подчеркнуть специфичность изменений, характерных для современной жизни. Речь идет не о прямой зависимости, а о необходимости формулировать более сложные, соответствующие социальной реальности теоретические построения.

В условиях транзитивного общества процесс социализации приобретает принципиальную противоречивость. С одной стороны, социализация – трансляция устоявшегося, закрепившегося социального опыта, с другой – в современной ситуации опыт поколений фиксируется совершенно по-новому. Если вспомнить идею М.Мид о различиях в передаче опыта (Мид, 1988), то можно с уверенностью сказать, что префигуративная культура теснейшим образом связана с транзитивностью общества. Акцент переносится с содержания информации, конкретного содержания опыта на способы добывания

информационного содержания, на возможность прогнозировать направление развития структурных и динамических изменений общества. Такое положение со всей очевидностью ставит вопрос о переосмыслении содержания процесса социализации. Здесь уместно вернуться к нашей идее (Дубовская, 2002) о формировании новой теоретической парадигмы современной социализации – парадигмы индивидуального пути развития, суть которой сводится к тому, что жизненный путь каждой личности уникален и неповторим. В каждый отдельный момент перед человеком предстает бесконечность вариантов его развития, и выбор субъектом направления движения связан с огромным числом возможностей и имеет вероятностную детерминацию. При таком подходе трансформируется понятие нормы, принципиально затрудняется построение представлений о социализации как нормативном процессе. Бесконечность индивидуальных вариантов движения по жизненному пути существует вне зависимости от особенностей исторического контекста – с одной стороны, и тесно связана с ним – с другой. В условиях социальной транзитивности к характеристикам социальной ситуации развития прибавляется высокая степень множественности и неопределенности социального контекста, связанная с ускорением изменений в обществе и множественности существующих одновременно вариантов типов социумов (которые даны человеку в связи возможностями современной коммуникации). В связи с этим возникает необходимость в формулировании содержания процесса социализации. Один из вариантов можно найти в современном конструкционистском подходе, который, пытаясь дать более адекватное реальности описание процесса социализации, формулирует следующие два важных положения: – реальность социального мира и реальность внутреннего мира личности суть реальности постоянно познаваемые, осмысляемые и интерпретируемые, и в этом смысле – сотворенные; – способность человека к функционально-смысловой интерпретации действительности связана с двумя особенностями его представлений о мире: имплицитной представленности в них «поля культуры» (нам не нужны специальные действия по идентификации объектов, если мы знаем их культурную функцию) и интенциональностью (мы всегда способны представить себе объекты мира по-другому, чем они есть на самом деле) (Белинская, Дубовская, 2009). Главная проблема формулирования перспективы дальнейших исследований процесса социализации в условиях транзитивного общества, на наш взгляд, – это переход от представлений о социализации как процессе «вхождения» личности в стабильный, определенный, жестко структурированный социум к пониманию социализации как процесса конструирования своего социального пространства, построения связей с множеством других социальных пространств. При таком понимании социализации современного человека перед социальной психологией встают несколько важных задач. Во-первых, требуется более четкая операционализация механизмов взаимодействия двух составляющих социализации – усвоения и воспроизводства. С одной стороны, очевидно, что в реальной социализации конкретной личности два эти аспекта тесно связаны друг с другом, однако, если можно говорить о более или менее разработанных механизмах усвоения когнитивных составляющих опыта личности, об особенностях индивидуальной деятельности, то процессуальные характеристики взаимодействия двух этих составляющих процесса социализации пока не проработаны. Иными словами, остается открытым вопрос о том, что придает целостность поступкам субъекта, так же как и вопрос о связи регуляторов действий и самих этих действий человека. Во-вторых, требуется разработка функционирования социальных норм в рамках процесса социализации конкретной личности. Развитие парадигмы индивидуального пути развития подразумевает взаимодействие индивидуального неповторимого движения человека по жизненному пути с определенными социокультурными и историческими условиями развития. Важной, на наш взгляд, является проблема соотношения нормы в психологии и

социологии, то есть как связаны между собой индивидуальные (психологические) и социальные (общественные) нормы. И, наконец, в-третьих, наиболее, на наш взгляд, актуальная как в теоретическом так и в прикладном плане проблема социализации в условиях транзитивного общества. Как было выше сказано, социальная транзитивность предполагает множественность нормативно-ценностных систем и соответствующих им паттернов социального поведения, следовательно, исследование соотношения двух этих факторов в процессе социализации является важнейшей задачей социальной психологии. Таким образом, перед нами стоит задача понять, что собой представляют закономерности индивидуального пути развития личности.

Литература:

Белинская Е.П., Дубовская Е.М. Изменчивость и постоянство как качества личности. Психологические исследования, 2009, 5(7), 2. <http://psystudy.ru>

Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. М.: Аспект Пресс, 1999.

Дубовская Е.М. Социализация в изменяющемся мире. В кн.: Г.М. Андреева, А.И. Донцов (Ред.), Социальная психология в современном мире. М.: Аспект Пресс, 2002. С. 148–162.

Марцинковская Т.Д. Феноменология и механизмы развития: историко-генетический подход. Психологические исследования, 2012, 5(24), 12. <http://psystudy.ru>

Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988.

Изотова Елена Ивановна

ФГБНУ «Психологический институт РАО», ассоциированный член;

ФГБОУ ВО МПГУ, заведующий кафедрой возрастной психологии

teoretic@mail.ru

Фрустрированность и изолированность как факторы социализации подростка в транзитивном обществе

Статья посвящена проблеме социализации подростка в современной социальной ситуации, характеризующейся неопределенностью, динамичностью, новыми требованиями к социальному функционированию личности. Рассматривается совокупность факторов позитивной социализации личности в транзитивном обществе (социальные фрустрированность и изолированность).

Ключевые слова: социализация, социальная фрустрированность и изолированность, транзитивность, ситуация неопределенности.

Современное российское общество демонстрирует выраженный транзитивный характер, что приводит к неопределенности многих социальных норм и ценностей, казавшихся устойчивыми в течение длительного времени. Так называемые *условия неопределенности (conditions of ambiguity)* предъявляют новые требования к социальному функционированию личности, что отражается на индивидуальных способах взаимодействия с социумом, направленных на самореализацию и раскрытие реальных и потенциальных возможностей человека в социально заданном контексте.

В современных исследованиях в контексте социальной психологии понятия «неопределенная ситуация» и «транзитивность» рассматриваются как социальные феномены. Речь идет об изменчивости социальной ситуации (неопределенная ситуация), имеющей выраженные следствия для личности – когнитивные, поведенческие и эмоциональные.

С точки зрения Е.П. Белинской и Е.М. Дубовской проблема неопределенности в эпоху постмодернизма абсолютизирует свободу выбора, что не всегда позитивно для реализации поставленных целей и направленной активности субъекта (Белинская, Дубовская, 2009).

Обращаясь к эмоциональному аспекту влияния неопределенности на личность, можно обозначить два полюса эмоциональных переживаний, вызванных данной ситуацией – негативный (страх, тревога) и позитивный (интерес, любопытство). Переживания обоих полюсов, хотя и в разной степени являются мотивирующим фактором к разрешению ситуации. Негативные переживания сопровождают «когнитивный диссонанс» (по Л.Фестингеру), а позитивные провоцируют «эффекта незавершенного действия» (по Б.В.Зейгарник).

В настоящее время неопределенная ситуация, определяющая во многом транзитивность общества в целом, нередко определяется как стрессовая, проблемная, экстремальная, конфликтная, хотя надо отметить, что вышеназванные виды сложных ситуаций имеют специфические формы активности и эмоционального реагирования. На наш взгляд, точным и адекватным современным социальным условиям пониманием ситуации неопределенности является ее обозначение как *ситуации с многочисленными возможными исходами, требующей мотивированного выбора стратегии действий и осознания степени риска принимаемых решений* (Белинская Е.П., 2005).

Реальный путь позитивной социализации и развития личности в условиях транзитивного общества напрямую связан с активизацией личностных ресурсов и поведенческих стратегий, становление которых осуществляется в период подростничества, на разных его этапах.

Опираясь на представленные выше концептуальные построения понимания ситуации неопределенности, мы инициировали эмпирическое исследование, целью которого являлось выявление факторов позитивной социализации подростков, изучение соотношения факторов социальной фрустрированности и изолированности у подростков.

Выборка исследования: в исследовании принимали участие 80 подростков от 13-ти до 16-ти лет, учащихся 6-10-х классов образовательных организаций ЦАО и ЮЗАО г. Москвы, г. Мытищи.

Методы исследования: экспресс – диагностика уровня социальной изолированности личности Д.Рассела и М.Фергюссона, позволяющий выявить уровень социальной изолированности; экспресс – диагностика уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана, направленный на определение среднего показателя неудовлетворенности различными сферами своей жизни.

В результате исследования уровней социальной изолированности («Экспресс – диагностика уровня социальной изолированности личности» Д. Рассела) и социальной фрустрированности («Экспресс – диагностика уровня социальной фрустрированности» Л. И. Вассермана) нами были получены следующие результаты (см.рис.1)

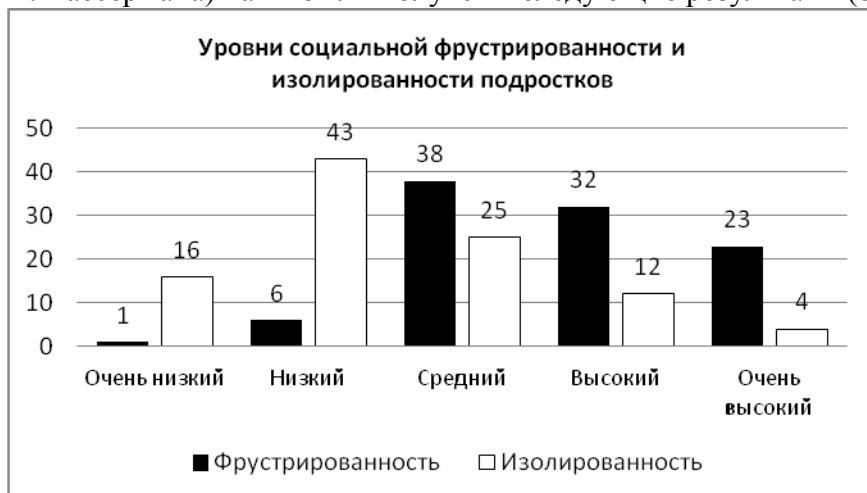


Рис. 1. Распределение участников с разным уровнем социальной фрустрированности и изолированности

В целом, социальная изоляция является неотъемлемой частью подростковой страты общества, особо той ее части, которая демонстрирует непринятие социальных норм поведения и взаимодействия. Речь, прежде всего, идет о субкультурных объединениях, независимо от их идейной направленности и содержания, так как дистанцирование от «социально одобряемых моделей поведения» и демонстрация протестных поведенческих схем является неременным атрибутом любой молодежной субкультуры. Тем не менее, участники исследования, не являющиеся членами субкультурных групп и не имеющие искусственного ограничения в общении, показали достаточно низкий уровень социальной изолированности. Их результаты очевидно смещены к среднему, низкому и очень низкому уровням социальной изоляции.

Напротив, при анализе значений социальной фрустрированности мы видим гораздо менее благополучную картину.

Социальная фрустрация подростка, являясь следствием реальной социальной ситуации развития, имеет личностную природу, определяя стрессогенность социальных фрустраторов, условно «назначая их». В наши дни это сложный коктейль из неудовлетворенности подростка отношениями в семье и школе, как основных институтов социализации, собственным социально-экономическим статусом, физическим Я (своим телом и внешностью) в совокупности с психоэмоциональным и психофизиологическим статусом (раздражительностью, импульсивностью, эмоциональной лабильностью, утомляемостью и пр.). По этим причинам смещение значений социальной фрустрированности подростков к среднему высокому и очень высокому уровням выглядит вполне обоснованно.

Анализ продемонстрированных нами результатов показывает интересное совокупное распределение показателей фрустрированности и изолированности как факторов социального развития личности и ее социализации. Участники эмпирического исследования демонстрируют среднюю и высокую фрустрированность (70 % выборки в совокупности), что негативно отражается на эмоциональной социализации современного подростничества. Неопределенность ситуации развития, сокращение «видимого», т.е. обозримого периода планирования будущего и отсутствие возможности контролировать собственное продвижение по запланированному вектору, снижение значимости базовых институтов социализации для этой возрастной выборки, дефицит личностного инструментария активного преобразования социальной действительности – это те причины, которыми можно обосновать полученные эмпирические результаты.

При этом очевидным становится отсутствие у данной выборки субъективного осознания изолированности (средний и низкий уровень в совокупности – 84%). То есть принятие себя как члена общества, пусть и определенной возрастной страты дает возможность подростку включить себя в социальное пространство, найти свою ингруппу. Параллельное существование подростка в реальном и виртуальном пространстве расширяет ингрупповые границы, стирает различия между личностью внутри реальной группы, ограниченной числом участников, и личностью внутри виртуальной группы, по сути имеющей диффузные ограничения. Условно, тезис «мы вместе, но нам трудно реализоваться в современной ситуации» напрямую выражается в полученных нами эмпирических обоснованиях.

Литература

Белинская Е.П. Человек в изменяющемся мире - социально-психологическая перспектива.:М., Прометей, 2005.

Белинская Е.П., Дубовская Е.М. Изменчивость и постоянство как факторы социализации личности. Психологические исследования, 2009, № 5. С. 7-12.

Кораблинов Руслан Александрович
Психологический институт Российской академии образования, аспирант

korablinov@mail.ru

К вопросу о психологическом содержании социальной транзитивности

Аннотация: Раскрывается понятие «социальная транзитивность», показывается актуальность изучения социально - психологического развития личности в условиях транзитивного общества, которое характеризуется сложностью, множественностью изменений и неопределенностью условий жизнедеятельности.

Ключевые слова: социальные изменения, транзитивное общество, социализация, психологический хронотоп, индивидуальный путь развития личности

Понятие «транзитивность» сегодня востребовано в самых разных областях научного знания, от математики и физики до социологии и культурологии, в том числе в психологической науке. Этимология показывает нам, что слово *транзитивность* происходит от латинского слова *transitus* и буквально означает «переход» или «прохождение».

Выготский, например, писал о том, что всякая функция человеческой психики первоначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми, и лишь затем в результате интериоризации, становится компонентом психики человека (Выготский, 2005). Видно, что транзитивность как переходность прослеживается в идее об интериоризации, т.е. перехода извне внутрь, когда формирование внутренних структур человеческой психики происходит посредством усвоения внешней социальной деятельности и опыта.

Отмечу, что общество также постоянно находится в движении, в состоянии перехода. Даже если переход не очевиден, это лишь может свидетельствовать о его латентном состоянии или низкой скорости протекающих процессов. Разница в скорости изменений, на первый взгляд, позволяет выделять периоды стабильности и транзитивности, которые представляются как пространственно – временные периоды с определенным набором признаков (Нарыков, 2015).

Ситуация развития общества XXI века, которое можно определить как транзитивное (Чагдурова, 2014), характеризуется интенсивностью изменений, множественностью инноваций и неопределенностью условий жизнедеятельности.

Под транзитивным обществом понимается саморазвивающаяся система связей и отношений (экономических, социальных, политических, духовных и т.д.), в которой установленный порядок имеет тенденцию быстро сменяться, и в разных сферах общества эти процессы идут с разной скоростью. Для понимания актуального содержания и результатов социализации человека в таких условиях, важно, что новую остроту и смыслы приобретает проблема поколений в широком социокультурном аспекте. Возрастает вероятность деструктивования всей системы культурно исторического наследования (Фельдштейн, 2006).

Т.Д. Марцинковская описывая состояние личности в обществе, отмечает, что современное общество ставит перед человеком большое количество сложных, неоднозначных жизненных ситуаций, требующих осознанного и адекватного выбора (Марцинковская, Юрченко, 2016).

Исследуя японскую социологическую мысль 50-70 гг. XX столетия в области социальных изменений А.А. Михалев пишет, что японским социологом К. Томинага справедливо отмечается разноречивостью во мнениях теоретиков, неопределенность самого понятия «социальное изменение». Во многих работах, опубликованных на протяжении столетия,

по его мнению, не накоплено надежных критериев, которые могли бы быть признаны точными и универсальными (Михалев, 2001). Следовательно, надо признать в том числе перспективность социологических исследований проблемы социальных изменений: демографических и экологических изменений, урбанизации, социальной мобильности и стратификации и т.д.

Говоря о психологическом содержании социальной транзитивности, уместно рассматривать транзитивность не только в значении постоянной переходности процессов, состояний и явлений, но необходимо учитывать влияние на развитие личности множественности выборов, противоречивости социальных норм, неопределенности информации и условий. Также для исследования психологической сущности транзитивности уместно говорить о целостном хронотопе как пространственно-временном континууме (Марцинковская, 2015), в которое включено социальное и индивидуальное пространство - время. Марцинковская определяет четыре измерения психологического хронотопа: личностное (субъективное) время; социальное (объективное) время; личностное (субъективное) пространство; социальное (объективное) пространство. В транзитивном обществе по сравнению со стабильным существует большая гетерохронность между личностными и социальными составляющими хронотопа.

Е.М. Дубовская, анализируя смыслы транзитивности в контексте проблемы социальных изменений, выделяет ряд тенденций в ее интерпретации. Она пишет, что наиболее простое понимание транзитивности сводится к трактовке ее содержания как переходного, промежуточного между двумя стабильными состояниями общества. Однако, другая перспективная интерпретация связывает понятие «транзитивность» с такими характеристиками жизни общества, как неопределенность и множественность изменений. Складываются тенденции рассматривать «социальную транзитивность» как характеристику нового типа социально-экономических отношений, при этом трансформируется понятие нормы, принципиально затрудняется построение представлений о социализации как нормативном процессе (Дубовская, 2002; Марцинковская, 2012).

Психологическое содержание социальной транзитивности возможно характеризовать множественностью и уникальностью вариантов становления личности с учетом новых способов транзита социального опыта. Перспективной представляется разработка парадигмы социализации в транзитивном обществе, а именно парадигмы индивидуального пути развития личности, суть которой сводится к тому, что жизненный путь каждого человека уникален и неповторим (Дубовская, 2014). Бесконечность индивидуальных вариантов движения по жизненному пути существует вне зависимости от особенностей исторического контекста – с одной стороны, и тесно связана с ним – с другой.

Таким образом, социальная транзитивность эксплицирует не только одновременное существование множество вариантов социального мира в пространственно – временном континууме (Попов, Музыка, Тимофеев, Уколов, 2016), но и обеспечивает возможность конструирования новых. В этом смысле развитие парадигмы индивидуального пути развития подразумевает непрерывное взаимодействие индивидуального движения человека по жизненному пути с социокультурными и историческими условиями. Для адекватного понимания закономерностей социально – психологического развития личности в транзитивном обществе потребуется пересмотр психологического содержания взаимодействия в системе «человек – общество». Перспективной и важной становится изучение проблемы соотношения нормы в психологии и социологии (Дубовская, 2014), т.е. как связаны между собой индивидуальные (психологические) и нормы социальные (общественные).

- Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005.
- Дубовская Е.М.* Социализация в изменяющемся мире. В кн.: Г.М. Андреева, А.И. Донцов (Ред.), Социальная психология в современном мире. М.: Аспект Пресс, 2002. с. 148–162.
- Дубовская Е.М.* Транзитивность общества как фактор социализации личности // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 36. с. 7. URL: <http://psystudy.ru>
- Марцинковская Т.Д.* Феноменология и механизмы развития: историко-генетический подход. Психологические исследования, 2012, 5(24), 12. URL: <http://psystudy.ru>
- Марцинковская Т.Д.* Современная психология – вызовы транзитивности. Психологические исследования, 2015. №8 (42) 1. <http://psystudy.ru>
- Марцинковская Т.Д., Юрченко Н.И.* Проблема совладания в транзитивном обществе // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 49. с. 9. URL: <http://psystudy.ru>.
- Михалев А.А.* Япония: Социальная рефлексия в модернизированном обществе (50-70-е гг. XX столетия). М.: ИФ РАН, 2001. с. 157
- Нарыков Н.В.* Социально-философский анализ особенностей взаимовлияния и характеристики взаимосвязи динамики власти и транзитивного состояния общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №6-1 с.79-83.
- Попов В.В., Музыка О.А., Тимофеев В.А., Уколов А.О.* Темпоральность и транзитивность в историческом процессе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 7-6. с. 1110-1113.
- Фельдштейн Д.И.* О развитии фундаментальных психологических исследований Российской академии образования/Д.И. Фельдштейн // Мир психологии. 2006. №1. с. 67-76.
- Чадурова Э. Д.* «Транзитивность» как объект философского осмысления // Вестник БГУ. 2014. №6-1.

Рябова Т.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Российского государственного гуманитарного университета
riabova07@mail.ru

Выжившие после перенесенного онкологического заболевания: актуальные проблемы исследований.

Аннотация: в сообщении обосновывается необходимость изучения психологии выживших после перенесенного онкологического заболевания, отмечается теоретическая значимость этой задачи современной клинической психологии. Сообщение содержит краткий обзор тематики докладов по психологии выживших, представленных на 19-м Конгрессе Международного Психо-онкологического общества, проходившем в Берлине 15-19 августа 2017. Выделены основные линии в изучении. Одна из них - проблема факторов качества жизни, понимаемого как интегративная характеристика физического, психического и социального функционирования человека, основанная на его субъективном восприятии. Другую линию в изучении выживших составляют исследования посттравматического роста. Посттравматический рост рассматривается как позитивные психологические изменения, произошедшие после противостояния индивида травматическому событию (и понимается в руле когнитивного подхода как вызванный изменением базисных убеждений Tedeschi & Calhoun, 2004). На основе анализа содержания докладов сформулированы основные проблемные вопросы и точки роста в изучении психологии выживших, в частности в области изучения ПТР.

Ключевые слова: онкология, выжившие, психологическая помощь, биопсихосоциальный подход, качество жизни, посттравматическое стрессовое расстройство, посттравматический рост.

Одной из областей, которые содержат новые вызовы современной клинической психологии является соматическая клиника, в частности, клиника онкологических

заболеваний. Развитие медицинских технологий в конце XX и начале XXI века привело к увеличению числа людей, длительно живущих с диагнозом, ранее не совместимым с жизнью, а также к росту количества пациентов, вышедших в состояние ремиссии. Таким образом, за последние десятилетия увеличилось количество людей, перенесших угрожающее жизни заболевание, тяжелое лечение, то есть людей, по-видимому, имеющих в прошлом опыт психотравмирующей ситуации и по-разному адаптировавшихся к ней. Благодаря прогрессу медицины увеличилась и продолжает увеличиваться группа людей с особым опытом, что ставит новые исследовательские и практические вопросы перед психологами.

По критериям Всемирной организации здравоохранения выжившими после перенесенного онкологического заболевания могут быть признаны пациенты, прожившие более 5 лет после установления диагноза. В детской онкологии, например, более 80% детей перешагивают этот порог, хотя в 70-е годы прошлого века эта цифра была, по разным данным - в мире от 55% до 60%, в России - 20%. По данным на 2007 год более 10 млн. взрослых имели в своем опыте лечение онкологического заболевания (Bloom et al., 2007) Пациенты, перешагнувшие этот рубеж, как правило, не выпадают сразу из поля зрения врачей-онкологов. Это особенно касается ситуации в детской онкологии, где дети до совершеннолетия наблюдаются в клинике, осуществлявшей лечение.

В 1984 году во многом благодаря деятельности американского психиатра, работающей в онкологической клинике, - Jimmie C. Holland было основано Международное Психо-Онкологическое Общество (IPOS), в 1988 - Психологическая онкологическая ассоциация (PSO), в последние годы создается секция детской психоонкологии в Международном обществе онкологии (SIOP). Это международные организации, разрабатывающие и рекомендуемые стандарты оказания помощи онкологическим больным.

Так, IPOS при оказании помощи пациентам, страдающим от рака, предлагает непременно учитывать психологическое состояние пациентов, в частности, рекомендует для оценки этого состояния особый конструкт - "эмоциональный дистресс" и соответствующий инструмент - "Дистресс-термометр". Таким образом, согласно современным международным стандартам оказания врачебной помощи онкологическим больным, она должна носить комплексный характер и отвечать биопсихосоциальному подходу к пониманию болезни и лечения, что подразумевает регулярную оценку психологического состояния пациентов.

Если международные стандарты лечения пациентов разрабатываются и внедряются (хотя и сравнительно недавно), то сфера оказания помощи выжившим после перенесенного онкологического заболевания остается затронутой в меньшей степени. Сама категория "выжившие" после перенесенного онкологического заболевания представляется крайне неоднородной по тяжести заболевания и лечения, по стажу ремиссии, по опыту адаптации к жизни после заболевания. Вместе с тем, существующая в мире практика мониторинга психологического состояния выживших приводит к выводу о том, что необходимо более тщательно исследовать психологическую проблематику, связанную с постлечебным периодом не только для точной и своевременной помощи, но и для анализа психологических закономерностей переживания травматического опыта и его отдаленных во времени последствий. Принимая эти вызовы, IPOS, проводя ежегодные конгрессы, организует секции, посвященные изучению психологии выживших.

Об актуальном состоянии проблемы изучения психологии выживших позволяет судить краткий обзор основных тем исследований, представленных на 19-м Конгрессе Международного Психо-онкологического общества, проходившем в Берлине 15-19 августа 2017 года, заглавной темой которого стала тема "Cancer through the lifespan" (Раковое заболевание в контексте жизненного цикла человека).

Перечень тем докладов, посвященных выжившим разнообразен, но позволяет отметить ведущие тенденции. Так, пленарное заседание, открывающее конгресс, носило общее

название "Отсроченные эффекты лечения: улучшая качество помощи выжившим". Были представлены доклады "Коморбидность и психологическое благополучие у пожилых выживших", "Роль исследования выживших в предоставлении им качественной помощи". Психологии выживших были посвящены несколько крупных секций конгресса. Одна из них касалась факторов возвращения выживших к профессиональной деятельности как важного признака социальной адаптации в постлечебный период, на другой обсуждались факторы качества жизни выживших (особенности физической активности, общения). Объемно данная тематика была представлена постерными докладами, в частности, на специальной постерной секции "Выжившие: образ жизни и поведение". Отдельные доклады о выживших были и на других тематических секциях. В частности, на секции "Качество жизни и удовлетворенность жизнью". На всех упомянутых постерных секциях было несколько докладов о так называемом посттравматическом росте у выживших.

Обобщая можно отметить, что интерес исследователей сосредоточен на выявлении запросов к получению психологической помощи, то есть носит ярко выраженный практико-ориентированный характер. При изучении выживших в центре внимания - категория качества жизни, разработанная в русле

биопсихосоциального подхода к пониманию заболеваний и их лечению. В оценке качества жизни учитываются, по рекомендациям ВОЗ, характеристики физического самочувствия, психологического состояния, социальной активности, степень комфортности окружающей среды, наличие личных убеждений/веры. Эта категория является интегральной характеристикой физического, психического и социального функционирования человека, основанная на его субъективном восприятии.

Точкой роста для актуальных исследований в клинической психологии, имеющих не только прикладное, но и фундаментальное теоретическое значение могут стать исследования посттравматического роста у выживших, представленные на конгрессе.

Теория посттравматического роста предложена впервые в 1996 году исследователями Тедески и Калхауном (Tedeschi & Calhoun, 2004). Посттравматический рост определяется как позитивные изменения в результате столкновения, конфронтации индивида с экстремальными жизненными событиями (Tedeschi & Calhoun, 2004). Качество посттравматического роста определяется пятью показателями: 1) изменением отношения к другим, большей способностью к близости; 2) ощущением новых возможностей в изменении своей жизни; 3) большей уверенностью в себе при встрече с трудностями, способность принимать их как есть; 4) появлением или углублением духовных потребностей, убеждений; 5) повышением представлений о ценности собственной жизни. Подобные изменения после стрессовой ситуации объясняются с точки зрения когнитивного подхода - в их основе лежит пересмотр базовых убеждений индивида. Отмечается, что посттравматический рост следует отличать от понятий в том же поле - жизнестойкости, оптимизма и др. ПТР (ПТЛР, Зеянина, Падун, 2017) рассматривается как динамическая характеристика, подчеркиваются изменения, происходящие в результате противостояния трудностям. Специально рассматривается соотношение ПТСР и ПТР. ПТСР можно оценивать как предиктор дальнейшего ПТР. С другой стороны, как динамическая характеристика, ПТР может быть выражен наряду с симптоматикой ПТСР у одного и того же индивида. Изучены социо-демографические и психологические характеристики как предикторы ПТР (Зеянина, Падун, 2017). Отмечается, что характер ПТР не связан со спецификой травматического опыта, а также, что исследования проводились только на выборке респондентов, переживших травму во взрослом возрасте. Последнее обусловлено теоретическим пониманием ПТР как следствия изменения устоявшихся базисных когнитивных убеждений, что целесообразно изучать у взрослых, а не в детском возрасте.

Исследования ПТР у выживших после перенесенного онкологического заболевания известны за рубежом, но нет данных об отечественных исследованиях (Зеянина, Падун, 2017). Доклады по ПТР, представленные на 19-м конгрессе Международного Психологического Общества.

онкологического общества позволяют сформулировать проблемы в его изучении и точки роста в изучении выживших. Так, например, исследователи из Испании поставили вопрос о роли ПТСР и ПТР в адаптации к жизни в постлечебный период (Casellas-Grau; Sumalla et al.). Ирландская исследовательница (M. Walsh) констатирует выраженный ПТР у респондентов - женщин в ремиссии после РМЖ, в частности, 87,5 % ответили, то стали чувствовать большую близость в отношениях с другими, больше вкладывать усилий в поддержание отношений. Одновременно в этом она замечает, что после заболевания сильно изменился круг общения пациенток - новые знакомые, у некоторых - связанные с лечением и получением психосоциальной помощи, что в опроснике, нацеленном на его изучение не находит своего отражения.

Современное состояние изучения отдаленных последствий онкологического заболевания у выживших позволяет сформулировать актуальные вопросы для дальнейших исследований и констатировать недостаток теоретического осмысления полученных эмпирических данных, несомненно важных для оказания своевременной адресной психологической помощи.

Одним из вопросов может стать вопрос о дифференцированном подходе к понятию "выжившие", в котором нашли бы отражение возможные психологические или сопряженные с ними характеристики (время с постановки диагноза, стаж ремиссии и др.). Новой в изучении выживших является теория ПТР, результаты эмпирических исследований ПТР позволяют поставить целый ряд задач.

Как соотносятся ПТСР и ПТР? Какова динамика ПТР? Как связаны ПТСР и ПТР и адаптация, какой вклад вносят и как могут быть поняты в этом контексте эти феномены? Каковы возможности изучения ПТР у взрослых, выживших после заболевания, перенесенного в детском возрасте? Как соотносится ПТР и ЗМЛ? Какие инструменты позволят адекватно оценить и решить эти задачи?

Представляется, что ответы на эти вопросы позволят не только организовывать психосоциальную помощь, адекватную нуждам людей, перенесших тяжелое заболевание, угрожающее жизни, но и позволят лучше понять специфику переживания при витальной угрозе и его отдаленных последствий.

Литература:

Зелянина А.Н., Падун М.А. К проблеме посттравматического личностного роста: современное состояние и перспективы // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 53. С. 4. URL: <http://psystudy.ru>

Квасова О.Г. Трансформация временной перспективы личности в экстремальной ситуации. - дисс. на соиск. степени канд. психол. наук. М.: МГУ, 2003.

Психология здоровья: Учебник для вузов/ Под ред. Г.С. Никифорова - СПб.: Питер, 2006. - 607.

Bloom, J. R., D. M. Petersen, S. H. Kang (2007) Multi-dimensional quality of life among long-term (5+ years) adult cancer survivors / *Psycho-Oncology* / Volume 16, Issue 8 August 2007, P. 691–706/

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15, 2004, 1-18.

Joseph, S., & Linley, P. A. (2006). Growth following adversity: Theoretical perspectives and implications for clinical practice. *Clinical Psychology Review*, 26, 1041-1053.

IPOS 2017 Abstractbook/ *Psycho-Oncology* / Volume 26 (S3), 2017- 023/003

Примечания

¹Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

¹Ленгле А. Экзистенциально-аналитическая теория личности - М.: Генезис, 2017.-159 с

¹Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – М., 2001. – 432 с. ¹Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

- ¹Ленгле А. Экзистенциально-аналитическая теория личности - М.:Генезис, 2017.-159 с
- ¹Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – М., 2001. – 432 с.
- ¹Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина - М.: Педагогика, 1983. – 368 с. (стр. 15)
- ¹Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина - М.: Педагогика, 1983. - 368 с. (стр. 47)
- ¹Малкина-Пых И.Г. Кризисы подросткового возраста: справочник практического психолога / Ирина Германовна Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2004. – 382с.
- ¹Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология: избранные психологические труды / Б.В. Зейгарник; под ред. М.Р. Гинзбурга. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007. – 414с.
- ¹Выготский Л.С. Лекции по педологии. – Ижевск, Удмуртский университет, 2001.
- ¹Выготский Л. С. Психология развития человека — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005

Оглавление

- Дейниченко Л.Б. Исследование познавательных способностей старших дошкольников методом обучающего эксперимента с. 2-5
- Раевская Т. Г. К определению структуры и содержания ценностной ориентации на образование с. 5-8
- Петренко В.Ф., Митина О.В. Использование методики Сказочный семантический дифференциал для измерения социализации у детей дошкольного и младшего школьного возраста с. 8-11
- Литвинова А.В. Психологическая сепарация и ценностно-смысловая сфера студентов с.12-14
- Высоцкая Е.В., Янишевская М.А. Деятельностная пропедевтика как возможность содержательной поддержки перехода пятиклассников к изучению естественнонаучных дисциплин основной школы. с. 14-17
- Дейниченко И.В. Взаимосвязь эмоциональной направленности личности и креативности в студенческом возрасте с. 17-20
- Уманская Е.Г. Психологические проблемы в развитии личности ребенка в контексте идей Л.С. Выготского о трудном детстве с. 20-23
- Ждан А.Н. Сплав психологической науки и практики, искусства и культуры в творчестве Л.С. Выготского. с. 23-25
- Каминская М. В. Развивающееся мышление как проблема научного и конструктивно-технического знания с. 25-28
- Курышева О.В. Понимание религиозных норм в традиции культурно-исторической теории с. 28-31
- Елисеев О.П. Человек как предмет неоклассической психологии в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского с. 32-35
- Мотков О.И. Природный механизм «Я» в структуре личности с. 35-38
- Авдулова Т.П. Моральное развитие с позиции культурно-исторической концепции с. 38-40
- Нарышкин А.В. Ступени онтогенеза волевой регуляции с. 40-44
- Ермаченко Н.А., Зайцева О.В., Измоденова В.О. Ценностные ориентации современной молодежи (на примере Уральского государственного университета) с. 44-47
- Каширский Д.В., Староселец О.А., Жерносенко И.А., Сабельникова Н.В. Потребности молодежи, проживающей на сакральных территориях Республики Алтай с. 47-50
- Михайлова О. Б. Роль научного наследия Л.С. Выготского в исследовании инновационности личности с. 50-55

Мишина М.М., Траллманн А-М.В. Сущностные признаки и структура интеллектуальной деятельности студентов с. 56-59

Сахарова Т.Н. Методологические подходы к проблеме возраста в концепции Л.С. Выготского с. 59-62

Шевченко О.Г. Культурно-исторический аспект характера ориентировки дошкольника в действии с. 62-66

Галасюк И.Н., Шинина Т.В., Пасечник О.Н. Один шаг обучения взрослого игре - сто шагов в развитии ребенка с. 66-69

Елисеев О.П. Методологические ресурсы и принципы развития классической и неоклассической науки с. 70-73

Орестов Р.О. О возможности формирования квалифицированных специалистов в Вузе с. 73-77

Хачаян З.Т. Использование метода арт-терапии в развитии креативности младших школьников с. 77-79

Петухова И.А. Некоторые методологические аспекты преподавательской деятельности в высшей школе с. 80-82

Кригер Е.Э. Образование, вовлеченное в процессы жизни с. 82-84

Персиянцева С.В. Позиция субъекта учения студентов в условиях социальной изменчивости с. 85-88

Первошикова Г.С. Методологические основания психологического содержания личностно - профессионального образования в вузе студентов-психологов в традициях неклассической психологии с. 88-97

Ярошевская С.В., Сысоева Т.А. Успеваемость и успешность обучения: представления студентов и связь с мотивационно-личностными особенностями с. 97-100

Сапогова Е.Е. Культурные прецеденты в развитии человека с. 100-103

Михайловский Г.Е. Смыслы, их иерархия и эволюция с. 104-108

Глоба Н.В. Особенности восприятия визуальных знаков младшими школьниками с задержкой психического развития (на примере изображений эмоций) с. 108-110

Карабанов А.П. Контрфактуальные факторы принятия решений в условиях неопределенности с. 110-112

Драгунская Л.С. Метафора бога в истории культуры (психоаналитический аспект) с. 113-117

Титов С.А. Семиотическая организация и восприятие времени у животных и человека с. 117-120

Гавриченко О.В. Идентичность студентов творческих Вузов с. 120-123

Полева Н.С. Искусство в информационном поле подростка с. 123-126

Садовникова Т.Ю. Образ отца как фактор формирования гендерной идентичности в подростковом возрасте с. 127-132

Ткаченко Д.П. Облик кризисного поколения современного российского общества с. 132-135

Мерзлякова С.В., Бибарсова Н.В. Этнокультурные особенности семейного самоопределения студенческой молодежи с. 135-138

Солодникова И.В., Солодников В.В. «Идентичность» личности: биографические предпосылки становления понятия и эмпирическая верификация с. 139-142

Юрченко Н.И. Этническая идентичность студентов-лингвистов с. 142-145

Гусельцева М.С. Идентичность: вызовы современности и обновление методологического инструментария психологии с. 145-148

Хорошилов Д.А. Идеи Л.Я. Гинзбург в социальной психологии личности с. 148-150

Шнейдер Л.Б. Центрация как ключевой момент в становлении идентичности с. 150-154

Мишина Е.И. Феномен рефлексивного Я в психологии с. 154-158

Гришина Н.В. Экзистенциальная идентичность в контексте существования человека в мире с. 158-161

Поскребышева Н.Н., Родионова К.Э. Взаимосвязь особенностей восприятия образа будущего подростками и их личностной автономии с. 161-164

Константинова И.С. Нейропсихологическая диагностика и коррекция тяжелых и множественных нарушений развития в форме музыкального занятия с. 164-167

Резванцева М.О. Химическая зависимость у подростков с разной степенью включенности в деятельность ролевой семьи с. 167-175

Бахадова Е.В. Ценностно-смысловые ориентации и особенности временной перспективы подростков, склонных к девиантному поведению с. 175-178

Галасюк И.Н., Митина О.В. Опросник «Родительская позиция» (для семей с особым ребенком) с. 178-182

Константинова И.С., Мальцева Н.А. Средовый подход в работе с детьми с нарушениями развития в контексте культурно-исторической психологии. с. 182-184

Голишникова Е.И., Никифорова Е.Э. Вклад Л.С. Выготского в развитие инклюзивного образования XXI века с. 184-187

Адеева Т.Н. Специфика эмоционального и поведенческого компонентов психологической готовности к инклюзивному образованию родителей детей с ОВЗ с. 187-190

Баланова Т.А., Шистерова Т.А. ПМПК как ключевой компонент региональной системы психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения детей с ОВЗ в образовательных организациях Мурманской области с. 190-193

Комолов Д.А. Исследование невербального когнитивного компонента репрезентации тела у детей с различными группами здоровья с. 193-195

Антонова С.Л. Теория развития ВПФ Л.С. Выготского, как основа для разработки коррекционного направления для детей со сложной структурой дефекта в работе нейропсихолога (на примере конкретного случая) с. 195-198

Балашова Е.Ю. К вопросу о состоянии вербальной памяти при депрессиях позднего возраста и при нормальном старении. с. 198-200

Каяшева О.И. Синдром Рубинштейна-Тейби в психологической практике с. 201-204

Лемешко К.А. Нейропсихология сновидений: обзор клинических данных и их значения для теории с. 204-207

Шаль Л.Г. Современные подростки в норме и с дизонтогенезом: особенности восприятия и понимания сюжетных картин (нейропсихологический подход) с. 207-209

Мальцев В.Ю., Зуфман А.И. Использование психофизиологических методов для дифференциальной диагностики ипохондрических и смешанных тревожных и депрессивных расстройств в клинической практике с. 210-212

Борзова М.В. Аутистические феномены у не-аутистических (взрослых) пациентов с. 212-215

Коновалова А.В. Нейропсихологические факторы успешности формирования элементарных математических представлений у старших дошкольников с. 215-218

Шевеленкова Т. Д. Неклассическая клиническая психология: методологические и теоретические вызовы (изменение моделей исследования психических расстройств) с. 218-221

Гребенникова О.В. Этнические стереотипы социальных представлений современных подростков в процессе социализации с. 222-224

Скрипкина Т.П. Социальный конструктивизм как методологическая основа социокультурной модернизации общества и образования с. 224-227

Митина О.В., Петренко В.Ф. Психосемантическая методика «Образ политического лидера» с. 227-231

Хузеева Г.Р. Особенности социальной перцепции у детей старшего дошкольного возраста с. 232-234

Дубовская Е.М. Противоречия социализации в транзитивном обществе с. 234-237

Изотова Е.И. Фрустрированность и изолированность как факторы социализации подростка в транзитивном обществе с. 237-239

Кораблинов Р.А. К вопросу о психологическом содержании социальной транзитивности с. 240-242

Рябова Т.В. Выжившие после перенесенного онкологического заболевания: актуальные проблемы исследований с. 242-246

Примечания

- ⁱФранкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- ⁱⁱЛенгле А. Экзистенциально-аналитическая теория личности - М.:Генезис, 2017.-159 с
- ⁱⁱⁱМенделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – М., 2001. – 432 с.
- ^{iv}Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина - М.: Педагогика, 1983. – 368 с. (стр. 15)
- ^vВыготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина - М.: Педагогика, 1983. - 368 с. (стр. 47)
- ^{vi}Малкина-Пых И.Г. Кризисы подросткового возраста: справочник практического психолога / Ирина Германовна Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2004. – 382с.
- ^{vii}Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология: избранные психологические труды / Б.В. Зейгарник; под ред. М.Р. Гинзбурга. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007. – 414с.
- ^{viii}Выготский Л.С. Лекции по педологии. – Ижевск, Удмуртский университет, 2001.
- ^{ix}Выготский Л. С. Психология развития человека — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005

Оглавление