

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ АКТИВНОСТИ
ЛИЧНОСТИ**

Сборник научных трудов
Под редакцией В.Г. Леонтьева

НОВОСИБИРСК 2004

УДК 152.32+154
ББК 88.37+88.36
П 863

Редакционная коллегия:

В.Г. Леонтьев, доктор психол. наук, профессор (отв. редактор)

Н.Я. Большунова, кандидат психол. наук, профессор

О.А. Белобрыкина, кандидат психол. наук, доцент

Л.Н. Большунова, кандидат психол. наук, доцент

С.Д. Юдина, кандидат психол. наук, доцент

П 863 Психологические источники активности личности: Сборник научных трудов. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. – 283 с.

ISBN 5-85921-500-2

В сборнике научных трудов отражены результаты научных исследований кафедр психологии НГПУ и других вузов Сибири. В частности, содержится богатая информация о таких источниках активности личности, как деятельные, коммуникативные, вербальные, невербальные. Значительное внимание уделено методам, технологиям измерения активности, определения ее уровня.

Сборник предназначен для преподавателей вузов и научных сотрудников, студентов, педагогов, для всех тех, кто решает проблему повышения личностной активности в различных видах деятельности человека.

УДК 152.32+154
ББК 88.37+88.36

ISBN 5-85921-500-2

© Новосибирский государственный
педагогический университет, 2004

В.Г. Леонтьев

(Новосибирский госпедуниверситет,
кафедра общей психологии и истории психологии)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются основные источники активности личности. Показано, что сама активность есть всеобщая характеристика живых существ, обеспечивающая им взаимосвязь с окружающим миром, его преобразование и изменение в соответствии с собственной мотивацией.

На основе проведенного исследования выделены психологические механизмы, общие психологические источники активности, к которым относятся мотивационные, целевые и инструментальные средства.

Активность, как утверждают многие ученые (К.А.Абульханова-Славская, П.К.Анохин, А.Г.Асмолов, Л.Ф.Алексеева, М.Я.Басов, М.В.Бодунов, Л.С.Выготский, О.А.Конопкин, А.И.Крупнов, А.Н.Леонтьев, Р.С.Немов, А.В.Петровский, В.М.Русалов, В.И.Секун, С.Д.Смирнов, В.И.Слободчиков, В.А.Татенко, М.Г.Ярошевский и многие другие) является всеобщей характеристикой живых существ, их неотъемлемым свойством, состоянием живого организма, обеспечивающим живому существу способность к «самостоятельной силе реагирования» (Ф.Энгельс).

Мы согласны с Л.Ф.Алексеевой в том, что «категория активности очень сложна, источники и побудители ее разнообразны. Уровни проявления активности человека зависят от многих внутренних и внешних факторов, уровня онтогенетического развития индивида, психофизиологического и психического состояния, соматических и индивидуально-психологических особенностей, уровня воспитанности, уровня развития интеллекта и т.п.» [4].

Активный человек – это почти всегда успешный человек. Он способен оказывать влияние на развитие окружающей среды, на развитие самого себя, своей деятельности, а через это и своих способностей, возможностей.

В своем исследовании мы исходили из понимания активности как психического явления. Активность – это реализуемая способность преобразования внешней и внутренней среды человека в соответствии с поставленной им целью. Или, в определении Р.С.Немова, активность есть «понятие, указывающее на способность живых существ производить спонтанные движения и изменяться под воздействием внешних или внутренних стимулов – раздражителей» [14].

Активность как интегративное явление психики личности человека имеет самые различные проявления, которые можно рассматривать в виде ее определенных признаков. Так, под активностью следует понимать прежде всего инициативность. Личность, первая предложившая решение каких-то проблем, задач, предложившая по собственной воле, желанию, а не под влиянием других людей, называют инициативной. Инициативность (от латинского слова *initium*) означает начало, почин, предприимчивость, руководящую роль и т.д. Это проявление активности не исчерпывает полностью ее природы и сущности.

Активностью можно назвать и энергичность человека. Как известно, греческое слово энергия (*energeia*) означало действие, деятельность, а затем и количественную меру движений. В психологическом смысле энергичность есть показатель активности, ее силы, интенсивности в достижении цели. Энергичный человек, как правило, неутомимый человек, он способен длительное время, не уставая, выполнять какую-либо деятельность или акты поведения. Энергичную личность, однако, нужно отличать от суетливого человека, у которого тоже проявляется обилие движений, но они чаще всего противоречивые, разнонаправленные, неорганизованные.

Другим показателем активности человека является его целеустремленность, организованность. Это базовые составляющие активности. Именно они (составляющие) придают своего рода «внешность» активности.

Показателем и признаком активности является также и продуктивность деятельности человека. Этот признак пронизывает другие составляющие активности: инициативность, энергичность, целеустремленность, организованность. Отсюда того человека, который многого достигает на основе своей целеустремленности, организованности, а также инициативности и энергичности, можно назвать активным человеком.

Активность изменчива и динамична. Она постоянно развивается вместе с развитием самого человека. Но чтобы понять закономерности ее развития, нужно выяснить источники активности, механизмы ее возбуждения и зарождения.

В этой связи следует отметить, что существует несколько теорий об источниках активности: теория гомеостаза, уравновешенности и неуравновешенности, теория спонтанной активности, адаптивной и неадаптивной сущности активности и т.д. Все эти теории основываются на том факте, что внутренняя среда человека характеризуется устойчивостью и постоянством своих основных параметров. Всякие отклонения от заданного

природой уровня жизнедеятельности организма порождают потребность восстановить этот уровень. Человек становится активным и совершает действия и различные акты поведения, направленные на предметы внешней среды, и в конечном итоге восстанавливает нарушенное равновесие.

Следовательно, неуравновешенность живой системы, в частности человека, является внутренним источником его активности. У человека появляется поисковое поведение и высокая чувствительность к средствам восстановления равновесия. Он совершает деятельность, систему действий, изменяющих среду и свой внутренний мир, восстанавливая свое равновесие.

Но в этой теории неуравновешенности не указывается, как возникает неуравновешенность, какой механизм ее порождает, какова причина отклонения от нормы в системах человека.

По этой причине ряд ученых предложили идею о спонтанной активности (Н.И.Гращенко, Л.П.Латаш, И.М.Фейгенберг и др.). В своей теории они утверждают, что сама жизнь есть активность и ее не нужно порождать. Она существует всегда.

Отечественные физиологи Н.И.Гращенко, Л.П.Латаш, И.М.Фейгенберг (1963) совершенствуют учение о структуре рефлекторной деятельности, например об аппарате предвосхищения – акцепторе действия, санкционирующей афферентации, о рефлекторном кольце и обратной связи, информирующей мозг о результатах действий и т.д. П.К.Анохин выделил так называемые «спонтанные» ритмические процессы, играющие исключительную роль в саморегуляции центральной нервной системы.

Н.А.Бернштейн, разрабатывая проблему физиологии активности, главным звеном которой он признавал модель потребного будущего, тоже считал, что организму присуща активность, а не реактивность. «Процесс жизни, – писал он, – есть не уравнивание с окружающей средой, как понимали мыслители периода классического механицизма, а преодоление этой среды, направленное при этом не на сохранение статуса или гомеостаза, а на движение в направлении родовой программы развития и самообеспечения» [6].

Человек, следуя этому положению, является активным существом. Эта активность чаще всего носит творческий характер. Но красивое положение о спонтанной активности как основе предрасположенности человека к деятельности не может помочь ответить на один вопрос: какова причинная обусловленность спонтанности? Не может же активность появиться сама по себе, т.е. спонтанно. Видимо, есть какая-то причина, которая и порождает активность.

Этот вопрос был поставлен Е.В.Шороховой, когда она рассматривала понятие «физиология активности» на совещании по философским вопросам физиологии высшей нервной деятельности. Она правильно подчеркнула, что еще в древности было провозглашено: нет действия без причины, и все вызвано необходимостью; однако и поныне нередко толкуют о спонтанно действующих силах в организме, спонтанной активности мозга, особенном внутреннем возбуждении, которое первично формируется в мозгу, о действиях организма, не детерминированных раздражителем и не нуждающихся в пусковом раздражителе и т.д. [21].

В своем изучении активности человека мы учли эти критические положения Е.В.Шороховой и на основе данных экспериментального исследования попытались выделить непротиворечивые механизмы зарождения активности человека. Один из этих механизмов назвали «механизмом динамического равновесия». В основе указанного механизма лежит взаимный переход состояний уравновешенности и неуравновешенности в связанных системах организма и личности. Так, если в одной из систем возникает уравновешенность, то в другой, с ней связанной, всегда возникает неуравновешенность, и она становится активной. Это происходит потому, что уравновешивание в одной системе всегда осуществляется за счет ресурсов другой системы. В ней и возникает неуравновешенность, что непременно порождает ее активность. Затем на основе активности этой системы происходит ее уравновешивание за счет ресурсов третьей системы, та тоже становится активной и так бесконечно.

Мы заметили, что нередко две системы становятся биполярными. Одна система уравновешивается за счет другой. Эта, другая, становится активной и уравновешивается за счет ресурсов первой, которая, в свою очередь, теряет уравновешенность, становится активной. Эти циклы многократно повторяются, обеспечивая развитие связанных биполярных систем.

В исследованиях активности и ее развития возникает вопрос о непрерывности или прерывности изменения активности. Некоторые ученые высказывают мысль о непрерывности развития активности, особенно на стадии созревания личности, которая длится, как известно, до 25-летнего возраста.

Мы же считаем, что развитие активности – это парциально-непрерывный процесс. Имеются определенные паузы, когда развитие активности замедляется или даже останавливается. И имеются пики активности, когда все параметры активности максимально повышаются. Так, известно, что имеются суточные пики активности человека, во время которых повышается продуктивность

познания, деятельность в целом, взаимодействие с окружающими людьми и совершенствование самого себя. Ниже приводятся эти пики активности и ее спады:

Суточные пики активности

5 – 6 часов;
11 – 12 часов;
16 – 17 часов;
20 – 21 час;
24 – 1 час (ночи).

Суточные спады активности

2 – 3 часа;
9 – 10 часов;
14 – 15 часов;
17 – 18 часов;
22 – 23 часа.

Известны периоды (пики) высокой продуктивности умственной деятельности и в онтогенезе. В свое время продуктивность познавательных процессов в возрасте с 18 до 35 лет изучали ленинградские психологи под руководством Б.Г.Ананьева. Была обследована большая выборка испытуемых. В результате исследования установлено, что пик памяти наблюдается в 18 – 19 лет; второй пик памяти – в 24 года; третий – в 30 лет.

Изучалась продуктивность и мыслительных процессов. Установлено, что пик образного и теоретического мышления проявляется в 18 – 19 лет; пик же практического мышления проявляется только к 30 годам.

Активность дифференцируется на типы и виды. Тип активности, в нашем понимании, определяется ее источником. В этой связи можно выделить такие типы, как спонтанная активность, адаптационная, уравнивающая, идентификационная и т. д.

В отличие от типа, вид активности определяется сферой реализации активности. Так, если активность направлена на познание, на развитие интеллектуальных способностей, то можно сказать, что проявляется познавательная, интеллектуальная активность. Если активность направлена на производство материальных ценностей, то имеет место производственная, трудовая активность, а если активность связана с культурой, искусством, то – художественная, творческая активность и т. д.

Помимо типа и вида активности следует различать и формы ее проявления. К ним относятся акты поведения, действия, деятельность, также психические процессы, например мыслительный процесс как мыслительная активность.

Любой вид и тип активности человека возбуждается с помощью определенных психологических механизмов. В своем исследовании мы выделили особый адаптационный механизм, который возбуждает адаптационную активность. Механизм делится на четыре типа, каждый из

которых индуцирует свою форму, тип и вид адаптационной активности.

Так, **1-й тип** механизма порождает адаптационную активность без каких-либо невротических расстройств. Отмечаются лишь некоторые затруднения в концентрации внимания и состояние психологического дискомфорта.

2-й тип механизма порождает активность, формы которой (поведение, деятельность) связаны с резко выраженным синдромом психоэмоционального напряжения (СПЭНом). Адаптационный процесс характеризуется нарушением сна, эмоциональной несдержанностью, выраженной тревогой, не имеющей психологически объяснимой причины (свободно «плавающая» тревога). Но СПЭН не переходит верхних границ нормы, поэтому нет какого-либо невротического расстройства. Человек на основе этого типа активности конструктивно решает задачи, проблемы, но всегда стремится уклониться от избыточной нагрузки.

Необходимо заметить, что СПЭН впервые был описан Ц.П.Короленко (1978). По его данным, СПЭН включает в себя комплекс психических изменений личности, выполняющей деятельность в экстремальных условиях. СПЭН характеризуется высокой тревожностью, нарушениями концентрации внимания, осложнениями межличностных контактов.

3-й тип механизма возбуждает адаптационную активность с очень высокой психоэмоциональной ценой достижения результатов. Хотя у человека и не наблюдается болезненных расстройств, эмоциональная напряженность мешает ему конструктивно решать задачи. Он нередко использует агрессию, регрессию, фиксацию. Агрессия как форма неконструктивного поведения проявляется, по нашим данным, у 24% испытуемых этой группы. При этом агрессия, как правило, направлена на самого себя. Регрессия же как возврат к ранним формам адаптационной активности наблюдается у 44%, а фиксация, т.е. повторение неэффективных способов поведения, отмечается у 31% испытуемых данной группы.

4-й тип механизма вызывает сенсорную гиперстимуляцию, высокую эмоциональную напряженность с невротическими, а иногда и психосоматическими расстройствами типа язвенной болезни желудка. Адаптационная активность этих испытуемых характеризовалась низкими выходными параметрами и малой продуктивностью в решении проблем и задач.

Все эти типы адаптационного механизма представляют собой системы

социально-психологических, психофизиологических и других факторов, воздействующих на человека в период подготовки к осуществлению каких-либо форм активности и в период их осуществления. Так, например, в качестве 1-го типа механизма может выступить новое для человека служебное или какое-либо иное требование, выполнение которого будет проходить в неблагоприятных условиях при слабой мотивации.

В целом, проблема механизмов человеческой активности относится нами к разряду наиболее актуальных и мало изученных в психологии.

Различные типы, виды и формы активности проявляются в различных моторно-двигательных реакциях и соматических формах человека. По нашим наблюдениям, активность, особенно ее тип и вид, фиксируется в типе лица. Как известно, выделяется 5 таких типов:

1. Прямоугольная форма. Человеку с таким типом лица присуща интеллектуальная и эмоциональная активность. Он спокойный, дальновидный, имеет организаторский талант, способность работать с людьми.

2. Треугольная форма. Доминирует мыслительная, интеллектуальная активность. Человеку присуща чувствительная активность, поэтому такие люди нередко заняты собой, мечтательны. Их позитивным свойством является стремление заниматься наукой, особенно в сфере философии, искусством. В качестве негативных особенностей может проявляться хитрость, изворотливость, ревность, поэтому они трудно уживаются с другими, могут быть беззастенчивыми бизнесменами и даже шпионами.

3. Полутреугольная форма. Люди с таким типом лица обычно умны, восприимчивы, женщины любящи, способны вести семейную жизнь. Но у этих людей нет боевого духа, видимо, потому, что у них низкий уровень активности борьбы, наступательности.

4. Квадратная форма. Доминирует исполнительская активность. Вместе с тем этим людям присуща настойчивость, решительность, они прямые, открытые в любви, но вспыльчивы и тугодумы. Женщины – неистовые соперники на любом поприще, доминирующие в отношениях с мужчинами.

5. Круглая форма. У этих людей обычно доминирует организаторская активность, но вместе с тем у них развиты и другие типы и виды активности. Им присуща беззаботность, они обычно любят комфорт, нежность, мягкость отношений и сами нежны, миролюбивы. Если у человека с круглой формой лица имеются еще и проницательные глаза, высокая переносица, то это совершенная личность. У нее быстрый и упорядоченный ум, они хорошие командиры.

Основные характеристики активности проявляются и в почерке человека при написании им текста. Так, геометрически выраженный почерк, когда имеется один стиль написания букв, пауз между буквами и словами, выражает энергичность, волю, высокую трудоспособность. Неровность же почерка означает импульсивность, вспышки, порывистость поведения. Дуги, петли, завитушки нередко выражают хвастливость, стремление к показному в поведении и деятельности человека. Угловатое написание букв «Ш» и «Т» выражает твердость, активность человека. Крупный почерк обычно указывает на стремление жить богато, на энергичность, а мелкий – на экономность, сдержанность человека.

Таким образом, активность как интегративное свойство выступает в качестве базового условия деятельности, поведения и жизнедеятельности человека.

Ее источниками, помимо названных нами механизмов, является целый ряд других различных психологических явлений. Среди этих явлений особое место занимают мотивационные, целевые и инструментальные [15].

Мотивационные источники включают в себя витальные нужды и устремления, например необходимость в пище, воде, сне, телесных контактах, чувстве безопасности, продолжении рода. Источниками активности являются и социальные потребности, интересы: необходимость принадлежать к группе других людей, вступать в эмоциональные контакты, обладать определенным статусом, лидировать или подчиняться; экзистенциальные побуждения: «быть субъектом собственной жизни», творить, чувствовать самоидентичность, подлинность своего бытия, развития и т.д. [15].

Целевые источники активности отражают то, что должно быть получено в результате проявления, реализации активности. Этот образ будущего результата и выступает как фактор активности, ее источника.

И, наконец, инструментальные средства активности – это орудия активности. К ним можно отнести слово, сказанное человеком другому человеку, знания, навыки, инструменты, компьютер, органы человеческого тела и т.д. С помощью этих инструментов человек осуществляет свою активность.

Все эти образующие активности – ее мотивационные, целевые, инструментальные основы – представляют собой связанное целое.

В заключение следует подчеркнуть, что явление активности нуждается в дальнейшем всестороннем изучении на социально-психологическом, психологическом и психофизиологическом уровнях.

Список литературы

1. **Абульханова-Славская К.А.** Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. **Анохин П.К.** Узловые вопросы теории функциональной системы. М., 1980.
3. **Асмолов А.Г.** Психология личности. М., 1990.
4. **Алексеева Л.Ф.** Активность в жизнедеятельности человека. Томск, 2000.
5. **Басов М.Я.** Изобретения психологического производства. М., 1975.
6. **Бернштейн Н.А.** Новые линии развития в физиологии и их соотношение с кибернетикой //Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М., 1963.
7. **Бодунов М.В.** Исследование соотношений формальной динамической стороны активности с интегральными ЭЭГ-параметрами //Психофизиологические исследования интеллектуальной саморегуляции и активности. М., 1980.
8. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982. Т 1.
9. **Гращенков Н.И., Латаш Л.П., Фейгенберг И.М.** Диалектический материализм и некоторые проблемы современной нейрофизиологии //Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М., 1963.
10. **Конопкин О.А.** Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
11. **Короленко И.П.** Психофизиология человека в эмоциональных условиях. Л., 1978.
12. **Крупнов А.И.** Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности личности. Свердловск, 1983.
13. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
14. **Немов Р.С.** Психология: В 2 т. М., 1994.
15. **Петровский А.В., Ярошевский М.Г.** Теоретическая психология. М., 2001.
16. **Русалов В.М.** Биологические основы индивидуально-психологических различий. М., 1980.
17. **Секун В.И.** Психология активности. Минск, 1996.
18. **Смирнов С.Д.** Психология образа: проблема активности психологического отражения. М., 1985.
19. **Слободчиков В.И. Исаев Е.И.** Психология развития человека. М., 2000.
20. **Татенко В.А.** Субъект психической активности: поиск новой парадигмы //Психологический журнал. 1995. №3.
21. **Шорохова Е.В., Каганов В.М.** Философские проблемы психологии //Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М., 1963.

Получено 15.01.04 г.

Н.И. Авдоница

(доцент кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ)

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

В статье рассматривается проблема готовности детей к обучению в школе и развитие у них «школьно-необходимых» функций. Предлагается комплекс простых и информативных методов ориентировочной и углубленной оценки подготовки детей к школе, а также система способов коррекции предпосылок к школьному обучению. Даются определения понятий психолого-педагогических критериев готовности к обучению в школе, методов коррекции развития «школьно-необходимых» функций.

При поступлении каждого ребенка в школу рекомендуется определять степень готовности его к обучению. Это связано с тем, что неготовность детей к школьному обучению неблагоприятно отражается на их работоспособности, успеваемости и состоянии здоровья. Определение степени готовности детей к школе проводится по медицинским и психолого-педагогическим критериям.

Медицинские критерии:

- уровень биологического развития;
- состояние здоровья в момент осмотра;
- острая заболеваемость за предшествующий год.

Психолого-педагогические критерии:

- результаты тестовой беседы;
- результаты выполнения теста Керна – Йирасека;
- умственная работоспособность;
- качество звукопроизношения.

Не готовыми к обучению считаются дети, имеющие отклонения в состоянии здоровья, указанные в перечне медицинских рекомендаций к отсрочке поступления детей в школу, отстающие в биологическом развитии, а также выполняющие тест Керна – Йирасека с оценкой 9 и более баллов и имеющие дефекты звукопроизношения.

Используя психолого-педагогические критерии, мы обследовали детей двух учебно-логопедических групп детского сада №430 г. Новосибирска (48 испытуемых) с целью определения степени их готовности к обучению и развития у них школьно-необходимых функций.

Тестовая беседа состоит из 22 вопросов общей осведомленности, 5 из которых являются контрольными. «Школьно-зрелыми» считаются дети, получившие в сумме 24 – 29 баллов, «средне-зрелыми» – 20 – 24 балла и «незрелыми» – 15 – 20 баллов.

Определение степени школьной зрелости проводилось по тесту Керна – Йирасека, который дает общую оценку психического развития ребенка и позволяет выявить сформированность очень важной предпосылки овладения учебной деятельностью – способности воспроизводить образец.

Тест состоит из трех заданий:

- 1) рисунок человека;
- 2) срисовывание короткой фразы из трех слов («он ел суп»);
- 3) срисовывание группы точек.

Ребенку дается чистый лист бумаги. В правом верхнем углу листа указываются имя, фамилия, возраст ребенка, дата исследования и оставляется свободное место для рисования фигуры мужчины; на обороте в верхней левой части помещен образец письменной буквы, а в нижней левой части – образец группы точек. Правая часть этой стороны листа оставлена свободной для воспроизведения образцов ребенком. Карандаш перед испытуемым кладут так, чтобы он был на одинаковом расстоянии от обеих рук. К первому заданию дается следующая инструкция: «Здесь (показывают каждому ребенку) нарисуй какого-нибудь мужчину (дядю). Так, как сможешь». Дальнейшее объяснение, помощь или предупреждение по поводу ошибок и недостатков рисунка запрещается. На любой встречный вопрос ребенка экспериментатор отвечает: «Рисуй так, как ты умеешь». Разрешается ребенка подбодрить следующим образом, если он не может начать работу: «Видишь, как ты хорошо начал, рисуй дальше». На вопрос, можно ли рисовать «тетю», необходимо объяснить, что все рисуют «дядю», поэтому и он (она) должен рисовать «дядю». Если же ребенок начал рисовать женскую фигуру, можно разрешить ему ее дорисовать, а затем попросить, чтобы он рядом нарисовал мужскую фигуру. По окончании рисования фигуры человека детям говорят, чтобы они перевернули лист бумаги на другую сторону. Обратная сторона его делится горизонтальной линией пополам. Задание №2 объясняют следующим образом: «Посмотри, здесь что-то написано, ты еще не умеешь писать, поэтому попробуй это нарисовать. Предлагается скопировать три слова: «Он ел суп»».

К третьему заданию дается следующая инструкция: «Здесь нарисованы точки. Попробуй вот здесь, рядом, нарисовать точно так же».

Оценка результатов

Каждое задание оценивается баллами от 1 (наилучшая оценка, высший балл) до 5 (наихудшая оценка, низший балл), а затем вычисляется суммарный итог по трем заданиям. «Школьно-зрелыми» считаются дети, получившие в сумме за выполнение трех заданий данного теста 3 – 6 баллов, «средне-зрелыми» – 7 – 9 баллов, «незрелыми» – 10 и более баллов.

Все три задачи данного графического теста направлены на определение развития тонкой моторики руки и координации зрения и движений руки. Эти умения необходимы в школе для овладения письмом. Кроме того, тест позволяет определить в общих чертах интеллектуальное развитие ребенка (рисунок мужской фигуры по памяти). Задания «срисовывание письменных букв», «срисовывание группы точек» выявляют умение ребенка подражать образцу – умение, необходимое в школьном обучении. Эти задания также позволяют определить, может ли ребенок сосредоточенно, не отвлекаясь, работать некоторое время над не очень привлекательным для него заданием. Я.Йирасек подчеркивает, что результат тестового испытания не всегда можно рассматривать как основание для заключения о школьной зрелости или незрелости (например, бывают случаи, когда способные дети схематично рисуют человека, что существенно отражается на полученном ими общем балле). Автор отмечает также ограниченность методики в связи с неиспользованием вербальных субтестов, позволяющих заключить о развитии логического мышления (тест школьной зрелости, в основном, позволяет судить о развитии сенсомоторики) [7].

При изучении умственной работоспособности мы пользовались фигурными таблицами по методике, разработанной в НИИ физиологии детей и подростков АПН СССР. Работа с помощью фигурных таблиц выполняется детьми в течение двух минут. Предварительно детям дается указание: «Просматривайте внимательно фигурки, отыскивайте среди них три фигурки – треугольник, кружок, флажок. Ставьте в треугольник черточки (минус), в кружочек крестик, во флажок точку». Задание рисуется на доске. Несколько детей нужно попросить повторить содержание задания. После этого все нарисованное на доске стереть и дать команду: «Начали работу». Через две минуты таблички с выполненными заданиями собираются.

Оценка выполненного задания проводится по объему работы (количеству просмотренных фигур), качеству работы (количеству допущенных ошибок в пересчете на 100 просмотренных фигур). Например, ребенок просмотрел 60 знаков и допустил 7 ошибок. В пересчете на 100 знаков это составит:

$$\frac{7 \times 100}{60}$$

Помимо этого рассчитывается коэффициент продуктивности умственной работоспособности (0) по формуле:

$$\frac{C^2}{C+D},$$

где С – количество просмотренных строк,

Д – количество ошибок.

Во время выполнения ребятами заданий необходимо следить за ними, делая краткие записи об их действиях (какой рукой рисует, перекладывает ли во время рисования карандаш из одной руки в другую; отмечается, вертится ли ребенок слишком много, роняет ли карандаш и ищет его под стулом и т.д.).

Очень важный этап работы по определению качества звукопроизношения нами не проводился, так как исследуемая группа детей является учебно-логопедической, все дети занимались в течение года с логопедом и на данном этапе почти не имеют дефектов звукопроизношения.

Нами было предусмотрено дополнительное индивидуальное обследование детей, получивших низкие баллы по всем пробам, с целью определения особенностей интеллектуального и личностного развития их, чтобы наметить коррекционную и профилактическую программу работы с ними.

Результаты обследования

По результатам тестовой беседы двое ребят получили 18 – 19 баллов и попали в группу «школьно-незрелых». Проанализировав результаты испытаний по ориентационному тесту школьной зрелости Керна – Йирасека, мы отобрали 10 детей, получивших 10 – 11 баллов, то есть находящихся на нижней границе среднего развития для коррекционных занятий в группе развития. Цель этой группы – осуществление коррекционной работы в интеллектуальной и личностной сферах этих детей, развитие у них необходимых предпосылок для школьного обучения. За задание №1, обеспечивающее ориентировочную оценку общего интеллектуального уровня, 4 ребят получили 4 балла, а 6 – 3 балла. За задание №2, направленное на выявление умения подражать образцу, эти же дети получили 4 либо 3 балла.

Перед нами стояла задача – выяснить причины несформированности столь нужной для школьного обучения предпосылки. Мы исходили из предположения, что несформированность умения подражать образцу может иметь следующие причины:

- 1) нарушение или отставание в развитии наглядно-образного мышления;

- 2) нарушение или отставание в развитии пространственного восприятия и пространственного мышления;
- 3) слабое развитие наблюдательности;
- 4) слабое развитие произвольного внимания.

Развитие пространственного восприятия и пространственного мышления определялось при помощи кубиков Косса (фигуры А и В из теста Векслера). О развитии наблюдательности мы судили по простейшим заданиям субтеста «Недостающие детали» (№1, 5, 9) теста Векслера. Развитие произвольного внимания определялось в каждой из применявшихся методик, поскольку ни одно из предлагаемых в них заданий невозможно выполнить без произвольного внимания.

Все испытуемые получили низкий балл за задание №1 (рисунок мужской фигуры). Поэтому необходимо было также определить особенности развития их логического мышления. С этой целью была использована методика «4-й лишний» (в цветных картинках) и субтест «Последовательные картинки» (картинка «Пожар») теста Векслера. Итак, для индивидуального обследования применялись следующие методики:

- 1) кубики Косса;
- 2) методика «Недостающие детали»;
- 3) методика «Последовательные картинки»;
- 4) методика «4-й лишний».

В качестве примера приведем результаты индивидуального обследования двух детей.

І. Алеша С.

- 1) Кубики Косса.

В задании А требовалось сложить квадрат, состоящий из 4 кубиков. Верхняя часть квадрата должна была быть белой, а нижняя синей. В задании В требовалось сложить квадрат из 4 кубиков, верхняя часть которого должна состоять из белого и синего кубиков (соответственно слева направо), а нижняя – из синего и белого.

Алеша с этими заданиями не справился.

- 2) «Недостающие детали»: I +, 5 – , IX +.
- 3) «Последовательные картинки».

В ситуации «Пожар» правильная последовательность картинок должна быть следующей – F, M, E, I (мальчик играет со спичками, а мама ему запрещает (F); мама ушла, а мальчик опять взял спички, у него загорелся коробок, а потом занавески на окнах – начался пожар (M); приехали пожарные

(Е) и стали тушить пожар (І). Испытуемый сложил картинки следующим образом: М,Е,І,Ғ.

Логический рассказ сюжета картинок составить не смог.

4) «4-й лишний».

а) Картинки: карандаш, портфель, тетрадь, шляпа.

Испытуемый исключил картинку шляпа, но не смог объяснить почему.

б) Картинки: стол, стул, книжный шкаф, чайник.

Алеша исключил рисунок книжный шкаф, объяснив, что он не может стоять на кухне.

в) Картинки: катушка ниток, швейная игла с ниткой, наперсток, книга.

Испытуемый исключил картинку книга, но не смог объяснить почему.

Во время обследования Алеша вел себя спокойно, несколько заторможенно и не делал попытки заставлять себя думать и объяснять.

Обследование показало, что у мальчика плохо развита сфера логического мышления. Процесс обобщения развит также плохо.

Из беседы с матерью мы узнали, что на интеллектуальное развитие в семье не обращали внимания, к тому же отец мальчика в свое время учился во вспомогательной школе.

II. Саша С.

1) Кубики Косса.

Саша не справился с обоими заданиями даже с помощью экспериментатора.

2) «Недостающие детали»: І+, 5+, ІХ –.

3) «Последовательные картинки».

Долго думал над сюжетом, не мог составить полный рассказ, говорил неуверенно, боясь сказать не так. Даже с помощью наводящих вопросов не смог правильно разложить картинки.

4) «4-й лишний».

а) Картинки: карандаш, портфель, тетрадь, шляпа.

Испытуемый исключил слово шляпа и дал правильное объяснение.

б) Картинки: стол, стул, книжный шкаф, чайник.

Испытуемый исключил слово шкаф и объяснил, что на стуле за столом можно сидеть и пить чай.

в) Картинки: катушка ниток, швейная игла с ниткой, наперсток, книга.

Саша исключил рисунок книга и дал правильное объяснение.

На основании обследования можно заключить, что у Саши трудности в сфере логического мышления и некоторые затруднения в сфере обобщения

понятий: с одной стороны, процесс обобщения у него развит неплохо, а с другой – он не может найти логическую связь в сюжете.

Из беседы с воспитателем мы узнали, что Саша из благополучной семьи, а из беседы с матерью мы получили сведения, что Саша в семье очень поздний ребенок, при родах получил травму, очень часто болеет, очень заторможен, необщителен.

Результаты индивидуального обследования показали, что почти все слаборазвитые дети с трудом справлялись либо вообще не справлялись с кубиками Косса. Кроме кубиков Косса наибольшую трудность вызвала методика «Последовательные картинки». Наименьшую трудность вызвала методика «Недостающие детали».

Анализ результатов индивидуального обследования позволил выдвинуть в качестве причин несформированности умения подражать образцу следующие:

1) нарушения или отставание в развитии в сфере пространственного восприятия и мышления;

2) нарушения или несформированность процесса произвольного внимания в сфере пространственного восприятия и мышления.

Коррекционную работу с обследованными детьми было решено направить на развитие у них произвольного внимания в сфере пространственного восприятия и мышления.

В соответствии с поставленной задачей для занятий с детьми были подобраны развивающие игры, используя которые можно развивать опосредованное внимание. Использовались следующие игры: «Пуговицы», мозаика, кубики Косса.

Игра «Пуговицы»

При составлении игр мы исходили из концепции Л.С.Выготского, который понимал развитие произвольного внимания как опосредованного процесса. Л.С.Выготский считал, что человек при разрешении какой-либо психологической задачи, стоящей перед ним (запомнить, сравнить что-либо, сообщить, выбрать и т.д.), пользуется знаками в качестве вспомогательных средств. «При этом, – писал он, – мы имеем в виду выполняемую знаком функцию стимула-средства по отношению к какой-либо психологической операции, то, что он является орудием деятельности человека» [3].

Знаки, или стимулы-средства, вводимые человеком в психологическую ситуацию, выполняют функцию автостимуляции и являются средством овладения поведением.

Остановимся поподробнее на игре «Пуговицы».

Эта игра должна развивать произвольное внимание, память, пространственное восприятие и мышление. Суть ее заключается в следующем. Игроют двое. Перед игроками лежат два одинаковых набора пуговиц. Каждый набор представляет собой совокупность совершенно различных пуговиц, причем ни одна пуговица внутри набора не повторяется. Чем сложнее игра, тем больше используется пуговиц. Для начала можно взять всего три пуговицы, но при этом перед играющим лежит весь набор, из которого выбираются эти пуговицы. У каждого игрока имеется игровое поле, представляющее собой квадрат, разделенный на клетки. Чем сложнее игра, тем больше должно содержаться клеток в квадрате.

Итак, игра начинается с тремя пуговицами на игровом поле из 4 или 6 клеток. Начинающий игру выставляет на своем поле 3 пуговицы из имеющегося у него набора пуговиц. Второй участник игры должен посмотреть на расположение пуговиц, запомнить, где какая пуговица лежит, после чего первый игрок накрывает листком бумаги свое игровое поле, а второй должен выбрать из своего набора пуговиц необходимые и расставить их соответствующим образом на своем игровом поле. Затем первый игрок открывает свое игровое поле, и оба проверяют правильность выполнения задания. С усложнением игры ограничение времени должно стать одним из условий игры. Игра длится около 30 минут и должна повторяться на каждом занятии. Занятия с группой желательно проводить 2 раза в неделю по 1 часу. Через 30 минут делается перерыв. Для успешного выполнения заданий в этой игре ребенку необходимы *средства* овладения произвольным вниманием и запоминанием, т.е. надо было сделать процессы внимания и запоминания опосредованными. Основываясь на экспериментах Л.С.Выготского по развитию опосредованного внимания, мы выбрали в качестве способа опосредования *указующий жест* (пальцем указывал сам ребенок) и развернутое речевое описание тех объектов и их пространственного расположения, которое требовалось запомнить и воспроизвести. Вначале, для того чтобы лучше справиться с заданием, детям предлагалось брать каждую пуговицу (из тех, которые необходимо было запомнить) в руки, рассматривать ее, ощупывать, описывать внешний вид вслух, затем вслух объяснить себе. Вначале эта процедура совершается вслух, через некоторое время шепотом, а потом про себя. Затем достаточно просто указывать пальцем на пуговицу. При соблюдении такого способа запоминания результат был неплохой. Как только дети пытались просто запомнить, опять были ошибки. Рекомендуется родителям, чтобы они играли дома с детьми в эту игру [3].

Занятия группы развития проводились в течение мая месяца, два раза в неделю по 1 часу в присутствии воспитателей. Через 30 минут занятий делался перерыв. Дети, посещающие данную группу развития, проявили большой интерес к занятиям, в ходе которых сложился хороший психологический климат и установился контакт психолога с детьми.

Начиная с 3-го занятия заметно улучшились результаты в игре «Пуговицы». Дети почти безошибочно воспроизводили расположение 5 пуговиц на 25-клеточном поле (вначале же делали ошибки, используя 3 пуговицы на 8-клеточном поле).

В перерыве между занятиями проводились игры с цветными картинками на развитие концентрации внимания (игра «Кто поймал рыбку?», представляющая собой путаные линии-лабиринты), игра на развитие наблюдательности («Где вторая varejka?»), игра на развитие пространственного восприятия и мышления («Сколько рыбок поймал рыбак?»).

Предложенные игры вызвали большой интерес у ребят. Многие из них удачно справились с заданиями. Кроме этого, мы занимались развитием у детей логического мышления. Ребята на всех занятиях упражнялись в составлении сюжетов по цветным картинкам. Но это давалось им с большим трудом. Поэтому на предыдущих занятиях они учились отвечать на вопросы по тексту, выделять в нем главную мысль.

Помимо развития школьно-необходимых функций на протяжении всех занятий нами велась работа по преодолению импульсивности некоторых детей. Мы сообщали детям определенные правила поведения (например, нельзя говорить вслух, вскакивать с места, когда захочется и т.д.). Было условлено, что если кто-либо нарушает эти правила, то он получает штрафные очки. Интересно заметить, что некоторые дети, отличающиеся невыдержанностью поведения, склонностью к доминированию, агрессивности, во время игры преображались на глазах: заставляли себя сосредоточиться, некоторые даже проявляли выдержанность и спокойствие при выполнении заданий и в игре. Дети, отличающиеся замкнутостью поведения и необщительностью в ходе игры «раскрепощались», чего не наблюдалось на первых занятиях. Мы постоянно объясняли им, что бояться дать неправильный ответ вовсе не нужно, т.к. если молчать из-за боязни сделать ошибку, то ничему не научишься.

Подводя некоторые итоги нашей коррекционной работы с детьми в группе развития, мы можем отметить, что даже небольшой промежуток времени (в течение месяца) дал положительные результаты. Более длительные занятия приведут, несомненно, к хорошим результатам.

Список литературы

1. Айзман Р.И., Жарова Г.Н., Айзман Л.К., Савенков А.И., Забрамная С.Д., Ядрихинская И.Е. Подготовка ребенка к школе. М., 1991. 135 с.
2. Венгер Л.А., Холмовская В.В. Диагностика умственного развития дошкольников. М.: Педагогика, 1978. 228 с.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр.соч.: В 6 т. М., 1983.
4. Зак А.З. Задачи для развития логического мышления //Начальная школа, 1988. №3. М., 1988. С. 26 – 29.
5. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. М.: Просвещение, 1988. 45 с.
6. Соловейчик С. Чтение с увлечением. М.: Детская литература, 1979. 98 с.
7. Ильина М.Н., Парамонова Л.Г., Головенова Н.Я. Тесты для детей. Готов ли ваш ребенок к школе? М.: Дельта, 1997. 382 с.
8. Шванцара Й. Диагностика психического развития. Прага, 1978.

Получено 7.04.04 г.

УДК 152.27+154.3

С.Р. Аллахвердян

(Новосибирский филиал Московской Финансово-Юридической Академии)

РЕФЕРЕНТНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ

В статье представлены результаты исследования развития референтного общения и развития адекватной самооценки в подростковом возрасте, соотношения референтного общения и самооценки.

Подростковый возраст называют периодом «бури и натиска» – это крайне сложное время, время бурных перемен во всех сферах жизни. Разные люди, в силу различных биологических особенностей, переживают этот период по-разному: для кого-то он проходит относительно спокойно, другие же ощущают, что «почва уходит из-под ног».

Одним из важнейших новообразований подросткового возраста является так называемое чувство взрослости. Подросток ощущает, что он уже не

ребёнок, он стремится к самостоятельности, к тому, чтобы с его желаниями и потребностями считались окружающие. Однако социально, психологически и материально он зависит от родителей и вынужден подчиняться их требованиям. Это противоречие является причиной частых конфликтов.

В данном возрасте начинается как бы второе «рождение личности», которое выражается в стремлении и появлении возможности осознавать свои мотивы. Это связано с формирующейся способностью к самосознанию, саморуководству и самовоспитанию. Главные функции самосознания – это познание себя, совершенствование себя, поиск смысла жизни. В этом возрасте актуализируется процесс развития «идеального Я», т.е. появляется осознанный личностный идеал, сопоставление с которым своего «Я» часто вызывает неудовлетворённость собой и стремление себя изменить.

Появляется потребность в принадлежности к группе. Подростки ещё недостаточно ясно осознают «образ Я» и часто чувствуют себя более защищёнными в среде себе подобных. Подросткам пока ещё трудно вычленить свое «Я» из «Мы». В этом возрасте группа является главным регулятором поведения у многих подростков.

Анализ научной и публицистической литературы показывает, что общение со сверстниками прямым или косвенным образом влияет на развитие подростка как личности. Следовательно, развивая общение, мы можем оказывать влияние на развитие личности, ее самооценки и самопознания. В свою очередь, это должно повысить компетентность подростков в разных сферах деятельности, в частности учебной.

В нашем исследовании референтное общение как фактор развития самооценки старших подростков исследовалось на материале учебной деятельности старших подростков колледжа.

Цель нашего исследования – показать, что организация референтного общения позитивно влияет на самооценку старших подростков, выявить условия, при которых референтное общение ведёт к развитию адекватной самооценки и разработать систему тренинга референтного общения и развития адекватной самооценки.

Объектом исследования нашей работы является самооценка старших подростков. Предметом исследования – референтное общение как фактор развития адекватной самооценки в старшем подростковом возрасте.

Проблема человеческого общения и его места в развитии представлений человека о самом себе является одной из актуальнейших в ряду тех, над которыми работает психологическая наука. Основные положения теории

общения получили свое развитие и конкретизацию в многочисленных работах А.А.Бодалева, А.А.Леонтьева, Б.Ф.Ломова, В.Н. Мясищева, А.В. Петровского, Б.Г.Ананьева, Д.Б.Эльконина и др., а также в целом ряде исследований, посвященных изучению активности общения. К ним относятся: изучение взаимосвязи между динамическими признаками активности общения и показателями лабильности нервной системы А.И.Крупновым, изучение влияния активности общения на успешность деятельности Л.В.Жемчуговой, изучение роли общения в процессе социализации С.И.Богдановой, изучение динамических характеристик активности общения А.И.Щебетенко и др.

В психологической науке личность рассматривается как сложное, динамическое, структурное образование. Научное, психологическое определение этих понятий дается в трудах как отечественных, так и зарубежных психологов – В.М.Бехтерева, Б.Г.Ананьева, А.Н.Леонтьева, А.В.Петровского, С.Л.Рубинштейна, А.Г.Асмолова, В.А.Петровского, К.К.Платонова, А.Г.Ковалёва, В.Н.Мясищева, В.Штерна, К.Юнга, А.Адлера, Э.Фромма, Э.Берна, К.Роджерса и др. Сущность и содержание понятий «образа Я», «Я-коцепции», «самопознания» получили своё развитие в трудах В.Джемса, Э.Эриксона, Л.С.Выготского, З.Фрейда, К.Р.Роджерса, И.С.Кона, Ш.Самуэла, Р.Бёрнса, и др. Изучая самооценку подростка, мы опирались на труды И.И.Чеснакова, М.И.Диловой, Е.А.Серебряковой, Е.В.Шороховой, М.Розенберга, Дж.Мида и др. Значительное количество работ в разных отраслях психологии посвящено экспериментальному исследованию самооценки: изучению самооценки как фактора саморегуляции в учебной деятельности (М.А.Резниченко); исследованию оценки и самооценки в связи с типами совместной деятельности (Г.А.Маталина); изучению самооценки и выявлению личностных проблем, связанных с этим психологическим образованием (С.Куперсмит); изучению психологических условий и факторов развития самооценки личности на ранних этапах онто- и социогенеза (О.А.Белобрыкина) и др.

Приступая к исследованию проблемы «Референтное общение как фактор развития адекватной самооценки подростков», мы определились с основными понятиями: «общение», «деятельность», «активность общения», «референтность», «референтная группа», «развитие», «самооценка» «самопознание», «обратная связь», «условия», «факторы».

Теоретической основой нашего исследования стали работы вышеназванных авторов, а также В.Г.Асеева, А.И.Липкиной, В.Г.Леонтьева, Н.Я.Большуновой, К.А.Абульхановой-Славской и др.

Методологическими принципами исследования являются: принцип личностного подхода (Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн), системности (Э.Г.Юдин), объективности и детерминизма (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.), роли общения как условия развития личности (Л.С.Выготский и др.).

С позиций данных принципов общение рассматривается нами как самостоятельная категория (Г.М.Андреева), которая имеет свои внутренние закономерности развития и выступает как взаимодействие субъектов; как основа межличностных отношений и условие развития личности; как обмен информацией. Общение у подростков разворачивается в условиях наличия коммуникативной потребности, инициативности и активности субъекта. Самооценка как важнейшая составляющая структуры личности формируется в процессе взаимодействия с другими людьми. Самооценка возникает как результат постоянного сопоставления того, что человек наблюдает в себе, с тем, что он обнаруживает в других людях, и в то же время с тем, как, по его предположению, видят (оценивают) его другие. Специфика формирования самооценки с особой отчётливостью выражена в подростковом возрасте. Являясь важнейшей характеристикой личности подростка, самооценка определяет его жизненную позицию, является регулятором его поведения и деятельности.

Референтное общение в референтной группе рассматривается нами как важнейший фактор развития личности в целом, поскольку именно в процессе такого общения подросток осуществляет свободный выбор значимых для себя отношений, устанавливает партнерское взаимодействие со сверстниками, обозначает себя в отношениях с другими и с самим собой. Именно в референтном общении у подростка появляется возможность обнаружить себя в зеркале отношения к нему сверстников, с одной стороны, и, с другой стороны, установить или уточнить систему ценностей, своих представлений о мире и других людях посредством соотнесения их со значимыми ценностями референтной группы. Появление и развитие референтного общения связано с развитием рефлексии как способности встать в отношение к самому себе с точки зрения мнений, норм, ценностей референтной группы. Однако это же, т.е. способность встать в отношение к самому себе, оценить свои качества, учитывая как систему ценностей референтной группы, так и свое место в ней, свою значимость для других, лежит в основе развития адекватной самооценки.

Референтное общение, таким образом, оказывает реальное влияние на развитие личности, адекватной самооценки, самопознание подростка и тем

самым повышает его компетентность в разных сферах деятельности, в частности учебной.

Общение изучалось нами по трем базовым признакам: направленности, интенсивности и продуктивности. Каждый из этих признаков, в свою очередь, проявлялся в разнообразных психологических показателях. Все выделенные показатели подтверждались и уточнялись эмпирически. Конструирование методов и методик эмпирического исследования осуществлялось по мере выявления сущности предмета, изучения его свойств и закономерностей.

В нашей работе были исследованы факторы, при которых отслеживается повышение уровня общения, и факторы, влияющие на развитие адекватной самооценки подростка.

Следует отметить, что психологические факторы, обеспечивающие процесс развития общения, изучались рядом авторов (Г.М.Андреева, А.А.Бодалев, Т.П.Гаврилова, Н.Н.Обозов и др.). В большей степени эмпирическому исследованию подвергались такие факторы, как коммуникативная потребность, эмпатия, коммуникативная деятельность, рефлексия и др. в контексте развития межличностных отношений в группе.

В нашей работе психологические факторы рассматриваются с точки зрения влияния их на развитие именно референтного общения. В результате проведенного теоретического и экспериментального исследования зависимости уровня самооценки от степени развития референтного общения нами было выдвинуто предположение о существовании системы условий, с помощью которых обеспечивается развитие адекватной самооценки. Для развития собственно референтного общения необходимо создание условий, при которых у подростков увеличивается потребность в общении и формируется соответствующая коммуникативная направленность, развивается общительность как особое личностное качество. Эти показатели можно расценивать как появление потребности и способности взаимодействовать, сотрудничать с другими. Другой важный показатель референтного общения – развитие эмпатии как способности к сопереживанию, к определенному уровню идентификации себя с другими, в частности с членами группы (а значит, и доверия по отношению к членам группы). Учитывая содержание программы и результаты нашего тренинга, мы считаем, что наиболее важными факторами развития референтного общения являются: установление позитивной обратной связи в процессе коммуникации, развитие рефлексии как осознания своей значимости в совместной групповой

деятельности, создание атмосферы доверия и поддержки в группе, развитие коммуникативных умений и навыков. При соблюдении этих условий, как показывают рефлексивные сочинения и отчеты, у подростков развивается система ценностей, включающая в себя ценность дружбы, доверия к людям, ценность собственной личности. Подростки обнаруживают свои возможности во взаимодействии с другими людьми и в учебе. Они учатся доверять себе, обнаруживают потребность и способность понимать себя и других людей, вставать в рефлексивную позицию по отношению к самому себе. Личностные качества такого рода ведут к развитию адекватной самооценки подростков, сопровождаясь переживанием уверенности и позитивного отношения к самому себе.

Особенно важным условием развития референтного общения является «обратная связь» (как «реакция других» на субъекта, по определению М.Аргайла). Каждый член референтной группы, вступая в референтное общение, ожидает видеть себя в глазах других как равного среди равных, реализуя себя и проявляя свои способности и возможности. Создание такой коммуникативной ситуации способствует формированию адекватной самооценки подростка.

При соблюдении перечисленных условий формирующееся референтное общение становится фактором развития адекватной самооценки.

В качестве средства развития референтного общения и, следовательно, адекватной самооценки в нашем исследовании использовался психологический тренинг, осуществляемый по разработанной нами и неоднократно апробированной программе. Развивающий тренинг сопровождался видеотренингом, что усиливало фактор межличностной обратной связи. Формирующий эксперимент состоял из трех этапов: подготовительного, тренировочного и практического.

На подготовительном этапе подросткам раскрывалось содержание показателей общения и самооценки, их значимость в коммуникативной и учебной деятельности. Тренировочный этап заключался в выполнении подростками системы творческих задач, построенных на принципах активных методов обучения общению и рефлексии. Наконец, практический этап формирующего эксперимента был связан с самостоятельной реализацией испытуемыми знаний, приобретенных навыков и умений в реальном коммуникативном процессе.

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что большинство подростков, участвующих в нем, получило высокую оценку

практически по всем показателям общения и по показателям адекватности самооценки, имели высокий и средний уровень их сформированности

Основными личностными качествами этих подростков становится независимость суждений, стремление к общению, к равенству в межличностных отношениях, к достижению познания своего «Я» и успешному развитию своей личности.

Результаты эксперимента подтвердили наше предположение о существенном влиянии референтного общения на развитие адекватной самооценки подростка. При анализе интеркорреляционной матрицы (табл. 1) связи показателей общения и самооценки в начале исследования для экспериментальной группы обнаружили высоко значимые связи между показателями: уровня самооценки и мотивации (направленности) к общению, уровня общительности и потребности в общении, эмпатии и потребности в общении. Если сравнить первоначальную матрицу с конечной (табл. 2), то можно заметить, что во второй матрице связь между показателями уровня самооценки и мотивации (направленности) к общению становится еще более выраженной, что можно рассматривать как дополнительный аргумент в пользу нашей гипотезы.

Таблица 1

Интеркорреляции показателей для экспериментальной группы в начале исследования

	1	2	3	4	5
1		0,948 * * *	0,981 * * *	0,307 *	0,351 *
2			0,870 * *	0,593 * *	0,629 * *
3				0,119 *	0,165 *
4					0,999 * * *
5					

**Интеркорреляции показателей экспериментальной группы
(после завершения тренинга)**

	1	2	3	4	5
1		0,995 * * *	0,062 *	0,474 *	0,058 *
2			0,161 *	0,385 *	0,042 *
3				0,849 * *	0,993 * * *
4					0,906 * * *
5					

Примечание: *** – сильные связи, ** – средние, * – слабые связи.

Список показателей:

1. Уровень самооценки.
2. Мотивация к общению.
3. Уровень общительности.
4. Эмпатия.
5. Потребность в общении.

Наши исследования показали также, что в экспериментальной группе в процессе развития референтного общения, наряду с развитием адекватной самооценки, происходит улучшение успешности обучения.

Основными выводами проведённого нами исследования можно считать:

1) Референтное общение является фактором развития адекватной самооценки, поскольку:

а) референтное общение способствует обнаруживанию себя как особой личности, значимой для других, а следовательно, и для себя;

б) в референтном общении человек обнаруживает свои коммуникативные и деловые возможности;

в) происходит позитивное развитие системы взглядов на мир, на отношения с другими людьми;

г) в референтном общении человек устанавливает межличностную обратную связь и получает знание о себе, которому он может доверять.

2) В качестве показателей уровня развития референтного общения может выступать система параметров, включающая характер мотивации общения,

выраженность коммуникативной направленности, уровень общительности, интенсивность (активность) общения, уровень развития эмпатии.

3) В процессе развития референтного общения в условиях формирующего эксперимента осуществляется развитие адекватной самооценки.

4) В качестве средства развития референтного общения и адекватной самооценки может выступать специально разработанный развивающий психологический тренинг.

5) В исследовании представлена разработанная автором программа развивающего референтное общение и самооценку психологического тренинга.

6) Развитие адекватной самооценки в процессе референтного общения является фактором, позитивно влияющим на учебную деятельность старших подростков.

Список литературы

1. **Ананьев Б.Г.** Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А.Бодалёва, Б.Ф.Ломова, Н.В.Кузьминой. М.: Педагогика, 1980.
2. **Андреева Г.М.** Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1980. 415 с.
3. **Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А.** Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы. М.: Аспект-Пресс, 2001. 288 с.
4. **Асмолов А.Г.** Психология личности. М.: Изд. Смысл ИЦ Академия, 2002. 416 с.
5. **Беличева С.А.** Сложный мир подростка. Свердловск: Урал. кн. изд-во, 1984. 128 с.
6. **Бёрнс Р.** Развитие Я-концепции и воспитание. М. 1986. 420 с.
7. **Божович Л.И.** Особенности самосознания у подростков //Вопр. психологии. 1953. № 1. С. 98 – 107.
8. **Будева Л.П.** Человек: деятельность и общение. М.: Мысль, 1978. 216 с.
9. **Келли Г.** Две функции референтной группы. Тексты. М.: Аспект-пресс, 1984.
10. **Кон И.С.** В поисках себя: Личность и её самосознание. М.: Политиздат 1984. 335 с.
11. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304с.
12. Проблемы общения в психологии: Сб. статей /Отв.ред. Б.Ф.Ломов.
13. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. М., 1946. 704 с.
14. **Сапожникова Л.С.** Самооценка и притязания подростка //Психологические особенности самопознания подростка /Под ред. М.И. Боришевского. Киев, 1980. 166 с.

Получено 22.04.04 г.

И.Г. Бакулина

(аспирант кафедры психологии НГПУ, педагог-психолог Любинской районной вечерней (сменной) общеобразовательной школы, Омская область)

СПЕЦИФИКА АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

В статье показано, что преобладание акцентуаций гипертимного и неустойчивого типов отражает социокультурную ситуацию в сельской местности. Обозначены некоторые подходы в коррекционной работе с сельскими подростками.

Существенные черты человека, которыми определяется его поведение, называют характером. Привычные мотивы поведения, закрепляясь, превращаются в наиболее значимые для человека отношения к окружающей действительности – к труду, к другим людям и к самому себе.

Существует много качеств характера, присущих одному человеку и не свойственных другому: лень, аккуратность, сдержанность, решительность, честность, общительность, жизнерадостность и т.д. Проявляются они по-разному: у кого-то слабо и эпизодически, у кого-то ярко и постоянно.

Понятие «акцентуация характера», по сути, является основой одной из типологий. «Акцентуации характера» – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим. Иначе говоря, акцентуация характера – это своего рода «заострение» его определенного свойства, которое сказывается на всем поведении субъекта, создает особый стиль его действий и поступков [3, с.124 – 126].

Существуют «чистые» типы характера (или типы личности), с доминированием отдельных ярких черт. Они описаны П.Б.Ганнушкиным на материале психиатрической клиники и К.Леонгардом, чья классификация акцентуированных личностей получила широкое распространение в зарубежной психологии.

В психологии личности есть и другие типологии характера. Поскольку нас интересует подростковый возраст, мы будем использовать классификацию А.Е.Личко – психиатра из Санкт-Петербурга, работающего с

подростками [3, с.125].

Е.А.Личко выделяет следующие типы характеров (его основные акцентуации): гипертимный, циклоидный, астеноневротический, лабильный, сензитивный, психоастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный, смешанные типы [7, 11].

На основе данной типологии нами было проведено исследование подростков, проживающих в сельской местности. Обследовался один район административно-муниципального деления, аграрного направления, многоукладный и многофункциональный по видам деятельности. В исследовании принимали участие учащиеся 2002 года 9 – 11-х классов школ районного центра – всего 317 человек.

Распределение по акцентуации характеров было следующим:

- гипертимный тип – 18,5%;
- циклоидный – 3%;
- лабильный – 4,7%;
- астеноневротический – 1%;
- сензитивный – 4,7%;
- психастенический – 1,5%;
- шизоидный – 1%;
- эпилептоидный – 0,6%;
- истероидный – 0,3%;
- неустойчивый – 9,5%;
- конформный – 3%;
- смешанные типы – 51,5%.

Результаты исследований показывают, что самая большая выборка составляет 51,5% – это смешанные типы. Однако эта выборка очень неоднородна. На самом деле она состоит из различных составляющих. При более тщательном исследовании их можно определить, но это материал для самостоятельного исследования.

Среди «чистых» типов чаще всего в нашей выборке встречаются гипертимный и неустойчивый типы акцентуаций. По-видимому, на формирование этих типов влияют социальные факторы.

Приведем пример подростка гипертимного типа:

Сергей Б. – ученик 10-го класса из неполной семьи. Родители развелись, когда Сергею было 11 лет. Обладает хорошими способностями к обучению, но неусидчив, легко отвлекается от занятий. В начале учебного года по болезни пропустил три недели занятий.

Относился к этому легко. Хотя задолженности необходимо было отработать, он не делал этого, считая, что обойдется как-нибудь. Когда к концу полугодия возник вопрос о неудовлетворительной оценке, после посещения родителями школы легко устранил задолженность в течение 2 – 3 дней. Настроение обычно оптимистическое.

Используя то, что между родителями существуют сложные неприязненные отношения, старается избегать строгого контроля с их стороны, попеременно проживает то у одного, то у другого. Является заводилой в компании сверстников. Легко увлекается новыми занятиями (отец купил ему мопед, но когда тот сломался, Сергей, немного подремонтировав его, бросил, потерял к нему интерес). В компаниях с приятелями любит выпить.

По результатам исследований педагогов-психологов М.И.Васюхиной и Л.И.Богдановой, работающих в г. Омске (средняя общеобразовательная школа №62 и средняя общеобразовательная школа №25), из опрошенных 132 человек распределение по акцентуациям характера следующее:

гипертимный тип – 23,5 %;

лабильный – 5,8 %;

циклоидный – 4,1 %;

неустойчивый – 9,8 %.

Как показывают приведенные данные, среди городских подростков явно больше имеющих гипертимный характер.

Дети, формирование которых происходит в обществе, лишенном единой духовной цели, вынуждены заменить ее в своем сознании чем-то другим, ибо отсутствие цели противно природе человека. В некоторой степени выраженность гипертимного типа характера является барометром настроений в обществе. Мы полагаем, что отсутствие перспектив и «тупик» материального благополучия при оптимистическом настроении порождает гипертимный тип, при пессимистическом – неустойчивый.

В этот период жизни особо значима роль семьи. Семья, имеющая большой багаж знаний, в которой есть *личности*, наделенные широким кругозором и чувством социальной ответственности, любознательности, повышает жизнестойкость подростков. Если же семья не сформировала у подростка мотивацию достижения цели, саморазвития, то способности подростков тратятся впустую. Низкий уровень образованности родителей не позволяет им дать объяснение заданным, а чаще всего – не заданным вопросам подростков. Подростки получают ответы, которые они как бы «подслушивают» у взрослых. Это вызывает фрустрацию подростка, преодолеть которую он не может в силу

своего возраста, зависимо материального и социального положения, недоступности информации и так далее. А та информация, которая доступна, часто только подпитывает фрустрацию подростка.

Когда кому-либо из взрослых участников референтной группы достаёт мудрости примирить подростка с окружающей действительностью и вдохнуть в него долю оптимизма, удастся достичь прекрасных результатов. В противном случае роль воспитателя должен взять на себя кто-то другой: колония, инспектор по делам несовершеннолетних, бандформирования, в редких случаях школа, педагоги, наставники, и школьный психолог в их числе. Там, где не приходится рассчитывать на родителей, эта миссия осуществляется педагогом. В работе с подростками необходимо сочетать индивидуальный и групповой подходы. В том случае, если это проблема собственно подростка, лучше использовать индивидуальный подход. А если проблема становится социальной, «витает в воздухе», возможны лекции, обсуждения, групповые тренинги. Следовательно, повышается роль школы в воспитании подростков. Школа вынуждена не только давать знания, но и брать на себя функции семьи. И она может это сделать.

Сравнение подростков сельской местности с городскими подростками позволяет предположить, что положение последних несколько лучше, так как они живут в более развитой инфраструктуре и имеют дело с большим потоком информации для осмысления. Но в этом, как ни парадоксально, присутствует и ловушка. Увеличивается не только количество позитивных примеров, но и возрастает острота и интенсивность отрицательных. Таким образом, хотя факторы воздействия на них другие, современная социальная ситуация их развития также неблагоприятна. Завершение формирования подросткового поведения у городских подростков происходит несколько позже (в сравнении со средней нормой – на один или два года). Можно предположить, что эта задержка обусловлена повторением эмоциональных переживаний аналогичных ситуаций в различных вариантах. Например, одна и та же проблема, вызывающая у подростка разочарование, может осуществляться при другом наборе действующих лиц или на другом фоне (в другой обстановке). Именно интенсивность, в смысле повторения сходных случаев за определенный промежуток времени, повышает значимость незначительных событий, искажая видение подростком реального мира.

Именно это, по-видимому, обуславливает более позднее завершение «программы поведения в сознании», схемы действий подросткового поведения у горожан. В то же время наличие более жизненных, естественных ситуаций, в

которых участвует сельский подросток, их непосредственность сильнее убеждает и способствует более быстрому завершению формирования «программы поведения в сознании». Программа, сформированная таким образом, в дальнейшем начинает применяться ко всем случаям жизни и зачастую приводит к воспроизведению одних и тех же результатов. Программа становится основой, канвой поведения, она слабо изменяется в процессе жизни, если специально не заняться ее корректировкой [6].

В.И.Гарбузов [2] в своей книге «Практическая психотерапия» упоминает несколько методов коррекции поведения, это:

- метод «психотерапевтическое зеркало»;
- метод «рассмотрение альтернатив – метод Гуру»;
- метод компенсации – когда человеку, лишенному чего-то очень важного, предлагается заманчивая альтернатива;
- метод внушения положительных социализирующих установок;
- метод нравственной иммунизации.

Каждый из методов имеет при применении к сельским подросткам свою специфику.

В нашем случае мы имеем дело с теми подростками, время применения к которым последнего метода воздействия, возможно, упущено. Конечно, можно возразить, что человека можно исправить в любом возрасте при наличии определенных условий. Однако этот метод предполагает опору на авторитетных для подростка личностей. Где же найти в современной сельской местности столько **авторитетных** личностей для подростка, чтобы они могли изменить его подростковый нигилизм? В некоторых случаях применение этого метода возможно, например, если класс дружный, если он представляет собой **коллектив**, объединенный единой целью, где к мелким индивидуальным недостаткам каждого относятся терпимо и где возможны отношения взаимоуважения. У подростков может возникнуть эмпатия в том случае, когда с ними говорит пострадавший от них сверстник. Дети видят при таком обсуждении свой поступок со стороны, переживают чувство вины, стыда, поскольку поступок осужден сверстниками.

Особенно эффективен «метод Гуру» для детей, которые не пережили стресса сортировки, не были причислены к «второсортным». Подростка не может оставить равнодушным перспектива его будущего, его судьба. Сильное впечатление на подростков производит преуспевающий в жизни молодой человек. Однако негативные впечатления от реальности могут быть сильнее, тогда «герой» становится слишком сказочным, даже если он реален и

находится перед глазами. В результате может возникнуть дополнительная фрустрация.

Использование метода внушения положительных социализирующих установок вызывает сомнение, поскольку часто внушение основано на страхе. Однако здесь есть положительные с точки зрения получения результата моменты. Позитивное поведение приветствуется в обществе. Эта реальность переводит на второй план отношения с личностью человека, проводящего беседы, и хотя авторитет его желателен, он не является определяющим. Этот момент очень важен, ведь не все мы «гении общения и слова». Поэтому при применении этого метода важно правильно, профессионально использовать методику работы.

Воздействовать на подростка эффективнее всего, когда он находится в группе сверстников, но в этом случае необходимо достичь уровня неформальности в общении. Недостаточно назвать группу тренинговой и проводить занятия. Если перед подростками поставить цель достижения нравственного улучшения, тем самым сразу поставив присутствующих в позицию нравственно неполноценных, то общение приобретет характер морализаторства. Подростки перенесут на себя «ярлык» нравственно плохих, и, в лучшем случае, будет потеряно время, в худшем – они приобретут иммунитет к подобным беседам. При обращении к этой теме «якорь» в их сознании «вытащит» все худшие воспоминания, связанные с данной проблемой. Тогда уже для успешной работы понадобится избавлять подростков от этого «якоря». Будут дискредитированы также и те нравственные ориентиры, которые обсуждаются.

Для формирования установок, например на истинную мужественность или на истинную женственность, лучше опираться на поддержку группы. Если в присутствии девочек мальчики однозначно отвергнут псевдоженственность, а девочки в присутствии мальчиков дискредитируют псевдомужественность, то можно надеяться на коррекционный результат.

Здесь необходимо, чтобы мальчиками в процессе общения было озвучено представление о своей спутнице жизни: «Хотели бы вы иметь супругой, матерью своих детей грубую эгоистичную, примитивную, пьющую и курящую, чрезмерно доступную, неразборчивую и агрессивную женщину?» Эмоциональное неприятие девочки, женщины такого облика и характера впечатляет больше всего. Такого же типа вопрос о мальчиках может быть адресован девочкам.

Плодотворен в коррекционной работе и путь компенсации, ведь мы имеем

дело с детьми, у которых уже что-либо отнято.

Говоря об альтернативе (второй метод из списка) [2], необходимо побеседовать о притязаниях: ведь каковы притязания, таков и человек как личность. У одного главное притязание – состояться в науке или искусстве, у второго – стать богатым, у третьего – весело проводить время, а четвертому только бы вкусно поесть да поспать. Это разные люди, и подростку понятно, кого из них уважают окружающие.

Притязания могут и не соответствовать способностям. Мы часто имеем дело с подростками, притязания которых чрезмерно высоки в области достижения благосостояния и самоутверждения по внешним признакам. Иными словами, у них присутствует убеждение, что они на самом деле являются более значительными и достойны более высокого положения среди сверстников. Не получая от окружающих знаков, подтверждающих их внутреннюю самооценку, они начинают озлобляться на судьбу, страдают, теряют интерес к учебе.

Неблагоприятное влияние на развитие оказывает также ситуация заниженной самооценки и уровня притязаний. В этом случае подросток утрачивает веру в себя и даже не пытается ставить перед собой серьезные и значимые цели. Подросток, адекватно относящийся к своим возможностям, имеет больше шансов посредством упорного труда и преодоления себя достичь хороших результатов в учебе. У него появляется интерес к учебе, накапливаются знания и вместе с этим появляются основания для уважения со стороны окружающих и для самоуважения. Эту информацию необходимо донести до подростков во время коррекционной работы с ними.

В то же время для оказания подросткам помощи в выборе альтернативы необходимо выявить осознаваемый ими уровень притязаний.

Очевидно, что большинство подростков со временем, рано или поздно, хуже или лучше, сориентируются в жизни, однако наша задача состоит в том, чтобы улучшить их адаптацию в подростковом возрасте, помочь наиболее адекватно определиться в отношении будущего.

Рассмотрим один из примеров работы с подростками. Вера З., 16 лет, курит, выпивает в компании, неразборчива в связях с мужчинами. По ее словам, ей со сверстниками неинтересно. Школу посещает нерегулярно, любимый предмет «совпадает» с любимой учительницей. Она говорит не «любимой», а «невредной». Хотела бы обеспеченной жизни, посещать рестораны, дискотеки, «блистать». Считает себя красивой, («мужики от меня без ума и на руках носят»). Единственным способом поправить свое положение считает удачное замужество – то есть за богатого, чтобы была машина,

квартира, деньги. Сама она «будет делать его счастливым своим присутствием», и он будет счастлив оттого, что «он со мной, такой красивой».

Девушку удалось заинтересовать возможностью шить для себя вещи, она согласилась посещать курсы швей в реабилитационном центре. Оказалось, что у девушки были к этому способности, стало что-то получаться своими руками, возросло самоуважение, начала обращать внимание на учебные предметы, появились душевные силы для занятий. Понимание того, что аттестат зрелости надо получать, ранее было неясным, диффузным, теперь же стало осознанной необходимостью. Это один из удачных примеров. В этом случае дал результат метод опоры на личное «Я» подростка, благодаря которому удалось сформировать положительное отношение к труду и снизить враждебность к окружающему миру. К сожалению, таких примеров немного.

Важно сформировать у подростка способность видеть свое поведение как бы со стороны, в то же время не оценивая его. Здесь необходима профессиональная помощь педагога или психолога. Ведь не секрет, что даже мы, взрослые, не все владеем этим, и научились этому не по внутреннему наитию, а обучены кем-либо.

В настоящее время социокультурная ситуация такова, что в обществе отсутствует система позитивных общезначимых ценностей. Подростки, особенно в сельской местности, оказались в ситуации ценностного вакуума. Поэтому одной из важных задач школьного психолога является помощь подросткам в социокультурном самоопределении.

Список литературы

1. **Абрамова Г.С.** Возрастная психология. М.: Академ А, 1999.
2. **Гарбузов В.И.** Практическая психотерапия. СПб: АО Сфера, 1994.
3. **Коновалова Н.Л.** Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000.
4. **Кулагина И.Ю.** Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). М.: УРАО, 1997.
5. **Кулагина И.Ю.** Личность школьника: от задержки психического развития до одаренности. М.: Сфера, 1999.
6. **Литвак Л.Е.** Если хочешь быть счастливым. М.: Сфера, 2001.
7. **Личко А.Е.** Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983.
8. **Немов Р.С.** Психология. Т.3. М.: Просвещение, 1993.
9. **Овчарова Р.В.** Справочная книга школьного психолога. М.: Просвещение, 1996.
10. **Слободчиков В.И., Исаев Е.И.** Психология человека. М.: Школа – Пресс, 1995.
11. **Степанов В.Г.** Психология трудных школьников. М.: Академ А, 1996.

Получено 21.04.04. г.

О.А. Белобрыкина

(Новосибирский государственный педагогический университет)

РОЛЬ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА В РАЗВИТИИ ВЫСШИХ ФОРМ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены и обсуждаются результаты экспериментального исследования специфики влияния общения педагога на развитие высших форм общения у детей дошкольного возраста.

Изначальным условием и основой человеческого существования является общение. Видимо, именно этим объясняется столь стойкий научный интерес, проявляемый как зарубежными, так и отечественными исследователями к проблеме общения, изучению его роли в психическом развитии человека, и ребенка в частности. «Отношение ребенка к действительности опосредствуются его отношениями со взрослыми людьми», – подчеркивал Д.Б.Эльконин [10, с.18]. В работах Е.О.Смирновой показано место личностного общения со взрослым в формировании у ребенка психологической готовности к школьному обучению [9]. Как подчеркивает Е.Е.Кравцова, «история психического развития и весь процесс становления личности в онтогенезе могут быть рассмотрены как смена форм общения» ребенка со взрослыми [2, с.21].

По мнению М.И.Лисиной, общение направлено на удовлетворение особой потребности человека, которая у ребенка проявляется в его стремлении к познанию себя и других людей (в раннем возрасте), к оценке других и самооценке (в более старшем возрасте) [3]. Именно в общении складывается и проявляется социально-психологический статус личности – то положение, которое занимает человек в системе межличностных отношений. Статус личности, в свою очередь, является одним из источников формирования самооценки. Оценка и самооценка, в их единстве и нерасторжимости, создают особый эмоциональный микроклимат ребенка – благополучный или неблагополучный, – задающий всю дальнейшую «программу» его саморазвития.

Развитие общения у детей с рождения до семи лет проходит ряд специфических этапов, на которых происходит смена целостных форм общения, оцениваемых по следующим параметрам: время возникновения;

место, занимаемое данной формой общения в системе деятельности ребенка; потребности, удовлетворяемые при помощи данной формы общения; ведущие мотивы и основные средства общения. В дошкольные годы последовательно сменяют друг друга четыре формы общения [3].

Ситуативно-личностное общение, осваиваемое и реализуемое на протяжении первого полугодия жизни ребенка. Ярчайшим показателем, «развернутой единицей» (по Л.С.Выготскому) существования непосредственно-эмоционального контакта ребенка со взрослым является «комплекс оживления», представляющий собой сложную реакцию младенца на появление в поле его зрения матери или на звук ее голоса. Эта реакция включает и зрительное сосредоточение малыша, и его вокализации, двигательные и эмоционально-экспрессивные формы активности. Положительные эмоции, порождаемые и подкрепляемые в общении с ним взрослым, повышают жизненный тонус ребенка, активизируют все его функции. Это, в свою очередь, оказывает положительное влияние на психологическое и физическое развитие младенца.

Ситуативно-деловое общение развивается при активном деловом взаимодействии ребенка со взрослыми, сотрудничестве с ними. Эту форму общения ребенок осваивает в возрасте от 6 месяцев до 2 лет. На этом этапе ведущими становятся деловые мотивы общения, которые сочетаются с познавательными и личностными. Важнейшим результатом развития общения в этот период является освоение ребенком речи как основного средства налаживания межличностных контактов с окружающими.

Внеситуативно-познавательное общение, развивающееся и насыщающееся в возрасте от 3 до 5 лет. Освоение этой формы общения играет важную роль в развитии когнитивных процессов и способностей ребенка. В этот период речь становится основным средством общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Показателем нормального развития ребенка на этом этапе служит появление у него вопросов познавательного характера, направленных на получение информации о предметной и социальной действительности. По мнению Н.Б.Шумаковой, вопросы, задаваемые ребенком в этот период, выходят за рамки ситуативной обусловленности, приобретают творческую направленность и посвящены преимущественно причинно-следственным связям в окружающем мире. Кроме того, в общении ребенка со взрослым проявляются и развиваются «первые ростки превращения вопроса ребенка из необходимого средства речевого общения, познания мира от окружающих взрослых в необходимое звено

самостоятельного мышления» [6, с.18].

Внеситуативно-личностное общение, возникающее в старшем дошкольном возрасте (6 – 7 лет) и направленное на познание как человеческих отношений, так и самого себя. По мнению М.И.Лисиной и ее последователей, внеситуативно-личностное общение ребенка со взрослым является высшей и, следовательно, самой сложной формой, имеющей важное значение для развития личности ребенка. «В нем он, во-первых, усваивает нормы и правила поведения и начинает сознательно следовать им; во-вторых, учится видеть себя как бы со стороны, что является необходимым условием сознательного управления своим поведением; в-третьих, учится различать социальные роли взрослых и в соответствии с этим по-разному строить свои отношения с ними» [1, с. 68].

Таким образом, динамика смены форм общения подчинена определенным закономерностям:

1. Каждая из форм представляет собой онтогенетический этап взросления, социально-личностного и индивидуального развития ребенка.
2. Общение ребенка с окружающими людьми обогащает психологическую характеристику каждого возрастного этапа.
3. Все формы общения зарождаются в недрах предыдущих этапов и служат основой для развертывания последующих, а следовательно, каждый последующий составляет зону ближайшего развития ребенка.
4. Смена форм общения осуществляется в строгой генетической субординации. При этом предыдущая не отмирает полностью, она взаимодополняет последующие, но не заменяет их.
5. Онтогенетически более поздние этапные формы общения являются не только самыми совершенными, но и самыми хрупкими.

По мнению Л.Н.Галигузовой и Е.О.Смирновой, «в реальной жизни сосуществуют самые разные формы общения, которые используются в зависимости от ситуации. Умение общаться (и у ребенка и у взрослого) как раз и заключается в том, насколько поведение человека соответствует конкретной обстановке, насколько широко он использует и варьирует деловые, познавательные и личностные контакты с партнером. Уровень развития ребенка определяется по его высшим достижениям в этой области. Показателем развития общения является не преобладание тех или иных контактов, а возможность и способность общаться на разные темы, в зависимости от ситуации и партнера» [1, с.69]. Однако, как показывают наблюдения и эмпирические данные, в современных условиях значительная часть старших

дошкольников не достигает высшей формы общения со взрослыми, «застревая» в рамках ситуативных взаимоотношений, что является тревожным симптомом, свидетельствующим о серьезном отставании в психическом развитии. Как отмечает Ю.С.Шевченко, «застревание детей на том или ином раннем этапе онтогенеза общения, с одной стороны, отражает нарушение процесса созревания личности в форме гипо- или гиперфункций отдельных уровней базальной системы эмоциональной регуляции, а с другой, – затрудняет развитие более зрелых форм общения, соответствующих последующим этапам» [5, с.81]. Следовательно, те онтогенетические образования, которые на ранних этапах не получили должного развития или их становление в силу разных причин было искажено, осуществлено дисгармонично, должны стать объектом пристального внимания на последующих этапах. В противном случае сами по себе, без целенаправленной и систематической работы специалистов, они не могут компенсироваться, а значит, и обогатить, гармонизировать структуру личности ребенка и формы ее функционирования.

Отличительной особенностью современного этапа развития образования является его ориентация на переход к личностной (гуманистической) модели взаимодействия в системе отношений «взрослый – ребенок». Анализ психолого-педагогической литературы показал, что личностно ориентированная модель по многим параметрам характеризуется как «парадигма приоритета». Но, в отличие от учебно-дисциплинарной (авторитарной) модели, где цели определяются господством дидактической задачи, а не личностью ребенка, над которой доминирует личность педагога, гуманистическая во главу угла ставит личность ребенка. По мнению Л.М.Митиной, «приоритет личности ребенка над личностью взрослого неправомерно снижает роль последнего в развитии ребенка и тем самым лишает педагога активной созидательной позиции в развитии как ребенка, так и себя самого» [4, с.7]. Следовательно, личностно ориентированный подход предполагает некоторую синхронность развития и взрослого и ребенка. Но у педагога этот процесс начинается раньше и базируется на знании психологических закономерностей и условий развития личности. Такое понимание личностно ориентированной модели взаимодействия позволяет педагогу освоить активную созидательную позицию в развитии как ребенка, так и себя самого. В данном случае мы имеем в виду постоянно развивающуюся систему «педагог – ребенок», где педагог направленно развивает ребенка и сам открыт новому опыту, новому знанию. Ведь, в идеале, педагог «не только создает оптимальные условия для развития позитивных

потенций каждого ребенка, но и сам активно, страстно увлечен процессом познания жизни, человека, природы, и способен ребенка зажечь своей страстью» [4, с.8]. Только в этом случае мы можем говорить о реальной развивающей сути личностного подхода в воспитании и обучении.

Очевидно, центральным звеном личностно ориентированной модели воспитания и обучения является диалогическое общение. Согласно нашему предположению, именно диалогическая направленность педагога в общении обеспечивает полноценное развитие у детей онтогенетически высших форм общения. Для подтверждения рабочей гипотезы нами было осуществлено поисковое исследование, предполагающее:

во-первых, выявление коммуникативной направленности воспитателей;

во-вторых, изучение особенностей развития общения детей со взрослыми;

в-третьих, анализ связей и зависимостей между различными видами направленности педагогов в общении и развитием форм общения у детей.

К исследованию было привлечено 115 детей 5 – 6 летнего возраста (старший дошкольный возраст) и 12 воспитателей, работающих с данными детьми.

Изучение специфики общения педагогов осуществлялось на основе использования ряда диагностических методик [4, с.7]:

➤ теста-опросника «НЛО», позволяющего выявить направленность личности в общении;

➤ анкеты Л.М.Митиной, позволяющей выявить самооценку коммуникативных способностей педагога;

➤ тестовой карты А.А.Леонтьева, позволяющей оценить особенности коммуникативной деятельности педагога;

➤ метода независимой экспертной оценки, позволяющего посредством невключенного наблюдения (с использованием критериев, предложенных Л.М.Митиной и А.А.Леонтьевым) выявить и проанализировать специфику реального взаимодействия педагога с детьми в процессе занятий.

Так, по результатам методики «НЛО» всех воспитателей можно условно разделить на две группы. Группу, характеризующуюся преобладанием диалогической (Д) направленности в общении, составили 33% педагогов (n=4). 67% педагогов (n=8) образовали группу с тенденцией к недиалогическому типу направленности в общении. При этом из них для 75% педагогов (n=6) свойственен авторитарный и манипулятивный тип направленности, а 25% (n=2) отличаются преобладанием индифферентного и конформистского

типа. Корреляционный анализ показателей самооценки коммуникативных способностей с экспертными оценками показал, что педагогам с тенденцией к авторитарно-манипулятивной (А-М) и индифферентно-конформистской (И-К) направленности в общении свойственно не критичное восприятие ситуаций их реального взаимодействия с детьми. Кроме того, авторитарных педагогов отличает завышенная оценка своих коммуникативных способностей, а индифферентно-конформных – заниженная. В целом, преобладание у большинства педагогов недиалогической направленности в общении позволяет сделать вывод, что ориентация на гуманистическую модель, о переходе к которой заявляют многие дошкольные образовательные учреждения, в реальности является декларативной.

Изучение способностей ребенка к той или иной форме общения со взрослым осуществлялось на основе методики Е.О.Смирновой – Л.Н.Галигузовой [1, с.70]. Исследование проходило в два этапа:

1 этап – ориентировочный, в ходе которого ребенку предлагалось самостоятельно выбрать одну из форм взаимодействия со взрослым: совместную игру, чтение книги или беседу на любую интересующую его тему, связанную с реальными событиями из жизни самого ребенка, с его интересами и опытом общения с другими людьми.

2 этап – основной, направленный на создание условий, необходимых для непосредственного осуществления каждой из предложенных ребенку на первом этапе форм взаимодействия. Анализу подвергались следующие показатели [1, с.72]:

- 1) выбор ситуации общения со взрослым;
- 2) речевая активность ребенка в разных ситуациях;
- 3) общее настроение ребенка и его сосредоточенность;
- 4) время, в течение которого ребенок с увлечением общается.

Учитывая, что в каждой из 6 групп педагогическую диаду могли составлять воспитатели, характеризующиеся разными типами направленности в общении, нами с одной и той же группой детей было проведено по два среза.

Данные, полученные в ходе исследования показали, что у 60% детей наблюдается наличие неадекватных внеситуативно-познавательному общению средств и способов взаимодействия со взрослыми. Отсюда следует, что их общение находится на уровне ниже возрастного.

В целом, данные, полученные в процессе изучения особенностей общения детей со взрослыми распределились следующим образом: 16% детей обнаружили ситуативно-личностную (С-Л) форму общения; 44% – ситуативно-

познавательную (С-П); 29% – внеситуативно-познавательную (В-П), соответствующую данному возрасту. 11% детей характеризуются наличием элементов внеситуативно-личностного общения (В-Л), что является показателем выше возрастной нормы. При этом у 30% всех обследуемых детей наблюдается неустойчивость формы общения в зависимости от того, кто из воспитателей в данный момент работает с ними. Чаще всего у детей наблюдается переход от внеситуативно-познавательного взаимодействия к ситуативно-познавательной и ситуативно-личностной формам общения. Причем большее количество случаев перехода ребенка от одной формы общения к другой (преимущественно ее снижение) зафиксировано в педагогических диадах «диалогическая – авторитарно-манипулятивная» и «авторитарно-манипулятивная – индифферентно-конформистская» направленность. Тенденция к освоению формы общения, находящейся в зоне ближайшего развития ребенка, преобладает в тех случаях, когда деятельность детей осуществляется под руководством педагогов с диалогической направленностью.

Изучение зависимости между типом направленности педагога в общении и развитием форм общения у детей осуществлялось при помощи методов математической обработки, позволяющих не только получить количественные показатели, но и дать им соответствующую качественную интерпретацию. Обобщенные данные представлены в таблице (См. след. стр.).

В целом, пилотажное исследование подтвердило наше предположение о том, что диалогическая направленность педагога в общении обеспечивает полноценное развитие у детей высших (внеситуативных) форм общения.

В заключение отметим, что овладение личностно ориентированной моделью воспитания и обучения – это процесс длительный, трудоемкий и в высшей степени осознанный, требующий от педагога постоянного самосовершенствования. Он не терпит статичности и возвращений вспять. Способность же к диалогу ни у взрослого, ни тем более у ребенка не возникает спонтанно, она – плод реальных партнерских отношений. Только в диалогическом общении возможен обмен идеями, образами, переживаниями, смыслами. Диалог, по мнению С.А.Смирнова, – это цепь актов живого общения, неповторимая уникальная беседа [8]. Но в первую очередь, это особое пространство, где обитает истина, которую и предстоит отыскать, открыть вместе.

**Итоговое распределение показателей развития форм общения у детей
по отношению к типу направленности педагога в общении**

<div> <i>Направленность педагога в общении</i> <i>Формы общения детей</i> </div>	<i>авторитарно-манипулятивная (n=6)</i>		<i>диалогическая (n=4)</i>		<i>индифферентно-конформистская (n=2)</i>	
	<i>кол-во детей</i>	<i>%</i>	<i>кол-во детей</i>	<i>%</i>	<i>кол-во детей</i>	<i>%</i>
Ситуативно-личностная	10	17	5	12,5	3	18
Ситуативно-познавательная	43	72	-	-	8	51
Внеситуативно-познавательная	5	8	25	62,5	20	33
Внеситуативно-личностная	2	3	10	25	7	13

Список литературы

1. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. М.: Просвещение, 1992.
2. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994.
5. Психокоррекция: теория и практика /Под ред. Ю.С.Шевченко, В.П.Добриненя, О.Н.Усановой. М.: Коррекция, 1995.
6. Развитие творческой активности школьников /Под ред. А.М.Матюшкина. М.: Просвещение, 1991.
7. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Владос, 1995.
8. Смирнов С.А. Философия. Образование. Культура. Новосибирск: ГЦРО, 1990.
9. Смирнова Е.О. Влияние формы общения со взрослыми на эффективность обучения дошкольников //Вопросы психологии. 1980, № 5.
10. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Учгиз, 1960.

Получено 17.03.04 г.

Н.М. Бессонова
(Новосибирский госпедуниверситет)

К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОМ СТИЛЕ РЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

В статье рассматривается иерархия факторов, определяющих психические состояния человека. Подчеркивается, что индивидуальный стиль саморегуляции, который зависит от внутреннего мира личности, и определяет ведущие факторы изменения состояний.

Важной особенностью изучения психических состояний человека является понимание их как формируемых реакций, как качественно своеобразный ответ систем разных уровней человека на внешнее и внутреннее воздействие, возникающее при выполнении им той или иной деятельности. Одним из наиболее важных моментов является наличие комплекса причин, определяющих специфичность состояния субъекта в конкретной ситуации. В связи с этим понятна задача разработки иерархии факторов, каждый из которых вносит определенный вклад в своеобразие формируемой реакции индивида, и рассмотрение проблемы индивидуального стиля саморегуляции. На наш взгляд, проблема индивидуального стиля регуляции является недостаточно исследованной.

В соответствии с причинным принципом в современной науке (П.К.Анохин, К.В.Судаков, В.Б.Швырков и др.) рассматриваются биологические, социальные и психологические факторы, определяющие изменение состояния. Не отвергая значимости биологических и социальных факторов в организации индивидуального стиля саморегуляции, современные авторы подчеркивают роль психологических факторов: ценностных ориентаций человека, уровня его самосознания и самооценки, доминирующей потребности, мотива, установки, актуализированных целей, намерений и т.п.

В своих исследованиях В.Д.Небылицын [9] пытается установить внутренние условия проявлений и регуляции активности на основе рассмотрения индивидуальных различий личности. Согласно его гипотезе формальные свойства активности и саморегуляции зависят от общих свойств нервной системы, качественная же сторона активности определяется комплексом действующих мотивов, установок, интересов и побуждений индивида. Проследить, как изменяется активность в произвольной

деятельности, позволяют модели функциональной структуры процесса саморегуляции О.А.Конопкина [6], система П.К.Анохина [1]; И.С.Кон [5] принадлежит изучение влияния на результаты саморегуляции личности таких ее важных качеств, как самосознание, самоуважение, самооценка; В.Г.Леонтьев [8] показывает в своих трудах регулятивную функцию мотива; У.Джеймс [3] отражает роль притязаний в структуре саморегуляции активности личности.

Большой интерес, на наш взгляд, представляет исследование Ф.Е.Василюка [2], который, рассматривая зависимость индивидуального стиля преодоления критических состояний от содержания и особенностей строения внутреннего мира личности, обозначает четыре позиции регуляции состояний:

1. Позиция человека с «внутренне простым и внешне простым (инфантильным) жизненным миром», которая характеризуется стремлением к немедленному удовлетворению потребности. Сознательный контроль состояний в данном случае отсутствует, реакции привязаны к наличной ситуации и носят непосредственный и импульсивный характер.

2. Позиция субъекта с «внутренне простым и внешне трудным (реалистическим) миром» отличается тем, что главной целью жизни субъекта становится предметная деятельность, которая, в силу простоты внутреннего мира, проблематична только с внешней, технической стороны («как достичь?»). Поскольку принцип удовольствия с требованием «здесь-и-теперь-удовлетворения» при этом не исчезает, то в нем формируется фундаментальный механизм «терпения-надежды», контролирующий аффекты, неизбежно возникающие при удовлетворении потребностей.

3. Позиция человека с «внутренне сложным и внешне легким (ценностным) миром» отличается не внешней, а внутренней проблематичностью: какую цель поставить? Ради чего действовать? Внутренняя цельность является главной жизненной необходимостью этого мира и единственным принципом, на основе которого согласовываются разнонаправленные жизненные отношения. Осуществление этого принципа является и способом саморегуляции психических состояний личности.

4. Позиция человека с «внутренне сложным и внешне трудным (творческим) миром». Главная внутренняя необходимость субъекта этого мира – воплощение идеального, надситуативного замысла своей жизни в реальность. Эту задачу, которая никогда не имеет готового алгоритма решения, человек решает на материале конкретных ситуативных действий в условиях внешних затруднений и постоянно возобновляющихся внутренних

рассогласований. Воля – рычаг, который служит для саморегуляции психических состояний такого субъекта.

Ф.Е.Василюк ставит акцент на позиции человека со «сложным внутренним и сложным внешним миром», которая предполагает гармоничное соотношение внутренней активности, направленной на формирование внутреннего пространства, и внешней, направленной на улучшение ситуации во внешнем мире.

Необходимо отметить, что именно в последнее время большое распространение получают труды, направленные на изучение творчества. Так, М.Боден в 1992 году [4] вводит понятие малой, или личностной, креативности, которая относится к обыденной жизни и обыденным ситуациям, в то время как большая имеет дело с достижениями, оказавшими существенное влияние на культуру и общество. Малой креативности как естественной тенденции к психическому здоровью и самоактуализации посвятили свою исследовательскую деятельность зарубежные ученые А.Адлер, А.Маслоу, К.Роджерс. В российской психологии это работы А.Г.Асмолова, Л.П.Гримак, О.А.Кривцун, Н.И.Непомнящей, В.М.Розина и др.

Таким образом, исследуя особенности индивидуального стиля саморегуляции, необходимо обращать внимание на то, какой тип внутренней и внешней реальности переживает человек, носитель функций и актов психической регуляции, поскольку это в конечном итоге и является определяющим условием пути саморегуляции состояний.

Список литературы

1. **Анохин П.К.** Узловые вопросы теории функциональной системы. М.: Наука, 1980.
2. **Василюк Ф.Е.** Жизненный мир и кризис //Психологический журнал. 1999. №5.
3. **Джеймс У.** Психология. М., 1991.
4. **Дорфман Л.Я., Ковалева Г.В.** Основные направления исследований креативности в науке и искусстве //Вопросы психологии. 1998. № 2. С.101.
5. **Кон И.С.** Открытие «Я». М., 1978.
6. **Конопкин О.А.** Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
7. **Леонтьев А.Н.** Основные процессы психической жизни. М., 1983.
8. **Леонтьев В.Г.** Психологические механизмы мотивации. Новосибирск, 1992.
9. **Небылицын В.Д.** Психологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.

Получено 29.01.04 г.

Н.М. Бессонова
(Новосибирский госпедуниверситет)

ОБОБЩЕННОСТЬ КАК СВОЙСТВО ОБРАЗОВ ВОООБРАЖЕНИЯ

Статья посвящена такой характеристике образов воображения, как уровень обобщения. Обобщенность образа, его целостность и завершенность рассматриваются как условия, которые становятся определяющими при воздействии воображения на психическое состояние субъекта.

В рамках изучения проблемы регуляции психических состояний образами воображения мы столкнулись с вопросом о том, какие принципы построения образа будут являться достаточными и определяющими для изменения состояния. Известно, что человек изначально обладает способностью к созданию образов воображения, однако далеко не все образы обладают побудительной для субъекта силой – одни образы, в лучшем случае, успокаивая, погружают создателя в мир грез и иллюзий; другие, едва начав формироваться, разрушаются под воздействием образов восприятия реальности.

При рассмотрении образов восприятия учитывают такие их свойства, как адекватность отображаемой реальности и, как следствие, способность к регулированию действий субъекта. В противном случае, и на этот факт обращают внимание Н.Д.Завалова и В.А.Пономаренко [2], при определенных условиях создаваемый образ «сужает зону общей ориентировки» и перестает выполнять функцию регулирования действий соответственно ситуации. Что касается образов воображения, то в контексте регуляции поведения воображением исследователи в качестве одной из наиболее важных функций отмечают побудительную (Л.С.Выготский, Н.Н.Палагина, В.А.Скоробогатов и др.).

Мы поставили перед собой задачу рассмотреть те свойства образа, которые помогают в осуществлении данной функции, и среди прочих свойств (осмысленность, эмоциональность, точность и т.п.) нами были отмечены такие, как фрагментарность и целостность создаваемых образов воображения. Так, Л.С.Выготский, характеризуя воображение, обращает внимание на такую характеристику образа, как целостность. Он отмечает, что образ воображения целостен только в том случае, когда в него не вторгаются «образы восприятия настоящего» [1]. В.А.Скоробогатов [10] также

отмечает важность сформированности образа в процессе усвоения учащимися учебного материала. С точки зрения В.С.Нургалеева [7], обобщенный образ – это система образов воображения, которая включает в себя одновременно несколько уровней: уровень ощущений, уровень мышления, уровень интуиции, уровень личностного смысла и т.п. О.И.Никифорова в своих исследованиях роли воображения в познании процесс систематизации образов восприятия и выделения типичных структур обозначает как процесс «образного обобщения» [5]. При этом автор отмечает, что образное обобщение – это не только процесс, но и результат, который имеет обратное влияние на воображение: чем более расширенным и обогащенным становится образное обобщение, тем более продуктивным становится воображение субъекта.

В целом, несмотря на то что многие исследователи воображения отмечают свойства обобщенности – фрагментарности образов, анализ принципов его актуализации почти не рассматривается в психологической литературе. Лучше всего проанализировать процесс создания образного обобщения позволяет обращение к творческому процессу создания так называемых типичных образов; большой материал по особенностям создания и условиям формирования целостного образа мы обнаружили в работах известных деятелей искусств: А.Потебни, С.М.Эйзенштейна, К.С.Станиславского и др. Творческая техника, с точки зрения литературоведов и режиссеров, позволяет воссоздать процесс обобщения таким, каким он протекает в жизни, применительно к тем обстоятельствам, которые перед ним ставит искусство. Именно такие образы, отмечает Н.И.Непомнящая [4], заставляли многих артистов при работе над ролью в реальной жизни жить и чувствовать себя как герои их роли: Чайковского – плакать и испытывать чувство страха при написании «Пиковой дамы», Достоевского – терять сознание, описывая наиболее тяжелые переживания своих героев.

Принципы логичности, системности и целостности являются, с нашей точки зрения, основными, которыми руководствуются при создании обобщенных образов профессионалы в области искусства. Так, К.С.Станиславский, работая над созданием образа, предостерегал от создания так называемого образа «вообще», называл это неряшеством и небрежностью и призывал к логике и последовательности в работе над образом. С.М.Эйзенштейн говорил о необходимости продумывать мельчайшие детали и весь образ в целом. Он же предупреждал о том, что раскрепостить сознание от всего строя уже сложившихся представлений очень сложно, однако нахождение

действенного образа будет являться и процессом, и результатом остропереживаемого ощущения и эмоции соответствующего порядка: при ощущении, правильном до конца, образ того или иного состояния будет верен.

Многие авторы, рассматривая особенности развития воображения, отмечают, что в детстве, при нормальном развитии воображения, дети обладают способностью жить в своих воображаемых ситуациях, когда в игре на переживания более влияет воображение, чем реальная ситуация (Л.С.Выготский, Н.Носов, Н.Н.Палагина и др.). С точки зрения А.Н.Леонтьева, в игре ребенок способен создавать так называемую «воображаемую ситуацию» [3], когда он не только воспроизводит условные действия, но и испытывает при этом настоящие переживания (например, переживания от игры с палочкой принимают такой характер, как если бы он действительно скакал на лошади). Леонтьев подчеркивает, что такая ситуация никогда не возникает в начале игры, она всегда – ее результативный момент. Иными словами, создание образа, который бы обладал способностью менять состояние, есть сложный временной процесс. О.И.Никифорова отмечает, что в случае сформированного образного обобщения у субъекта появляется чувство ожидания целенаправленных действий персонажа. В этом случае, также и при создании типических образов, процесс воображения начинает протекать непосредственно, без сознательного применения субъектом определенных операций, поскольку сам ход воображения начинает определяться взаимодействием новых, уже спонтанно создаваемых образных обобщений. Согласно представлениям Л.С.Выготского о поэтапном формировании образных представлений, образ воображения в своем формировании проходит определенные этапы: этап представляемого чувственного образа, этап ролевой игры и этап режиссуры.

Несомненно, что образы, произвольно управляемые субъектом, характеризуют высокий уровень воображения. Решающую роль здесь приобретает обобщение, эмоциональная насыщенность образа, подчинение его замыслу. В таком случае образ возникает в сознании субъекта как конечный, итоговый результат громадного числа живых и ярких впечатлений и оказывается пропущенным сквозь специальное обогащающее устройство, которым служит эмоциональная сфера личности, – только в этом случае образ производит впечатление и оказывает влияние на изменение состояния.

В реальной жизни процесс образного обобщения нашим воображением осуществляется бессознательно, поэтому там, где уже созданы образные структуры, соответствующие тем или иным состояниям, происходит изменение

состояния под воздействием продуцируемых образов. Там же, где образные обобщения отсутствуют, либо образ сформирован неполно, фрагментарно, неточно, эта возможность отсутствует. Мало того, образы воображения под воздействием эмоции могут принимать зловещий, неконструктивный, излишне гиперболизированный, оторванный от реального положения дел характер. В таком случае позитивные состояния, необходимые для адекватного реагирования, оказываются для опыта закрыты.

Исследователи воображения отмечают, что основным средством, при помощи которого происходит постепенный переход от эмоционально-чувственных к абстрактно-логическим видам образов, являются словесные образы, которые имеют в предметно-материальной сфере чувственную основу – сенсорные эталоны. Вершиной же выражения абстрактно-логических образов является художественное слово (Скоробогатов В.А., 2002), которое, как известно, может не только менять состояние субъекта, но так же, как и объективная реальность, являться мощным источником формирования новых, незнакомых переживаний и состояний, нового психического опыта.

Список литературы

1. **Выготский Л.С.** Психология. М., 2000. С. 184.
2. **Завалова Н.Д., Пономаренко В.А.** Психические состояния человека в особых условиях деятельности //Психологический журнал. 1983,. Т.4. № 6.
3. **Леонтьев А.Н.** Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983. С.308.
4. **Непомнящая Н.И.** Психодиагностика личности. М., 2001. С. 25.
5. **Никифорова О.И.** К вопросу о воображении //Вопросы психологии. 1972. № 2. С.67.
6. **Носов Н.А.** Виртуальная реальность. М., 2000.
7. **Нургалеев В.С.** Психологические факторы развития воображения в процессе когнитивной деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1990.
8. **Палагина Н.Н.** Воображение у самого истока. М., Л., 1951 – 1952.
9. **Потебня А.** Слово и миф. М., 1989.
10. **Скоробогатов В.А.** Феномен воображения. СПб., 2002.
11. **Станиславский К.С.** Работа актера над собой. М., 1985.
12. **Эйзенштейн С.М.** Избранные произведения. М., 1964.

Получено 29.01.04 г.

Н.Я. Большунова

*(преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии
Новосибирского госпедуниверситета)*

ПОНЯТИЕ ОТВЕТЧИВОСТИ В ПСИХОЛОГИИ СУБЪЕКТНОСТИ

В данной статье рассматривается понятие ответственности как базовая категория понимания субъектности, как основа ее способа и механизма существования.

В психологии существует ряд понятий, посредством которых описывается способ взаимодействия человека с миром: отражение, сензитивность, реакция, подражание, идентификация, деятельность, поведение и т.д. Использование того или иного понятия неизбежно аккумулирует мировоззрение автора, его картину мира, его взгляд на природу человека, на его развитие. В этом понимании выявляется несколько базовых альтернативных отношений:

1. Антропоцентризм или социоцентризм или биоцентризм.
2. Интериоризация (присвоение) или социализация (наращивание) социального (норм, ценностей, способов действия и т.д.).
3. Изменчивость или устойчивость личности и индивидуальности.
4. Детерминизм или индетерминизм (свобода) как основание развития.
5. Субъективное или объективное.
6. Адаптивное или неадаптивное в развитии.
7. Отражение, реакция или идентификация (подражание).
8. Деятельность или реакция.
9. Развитие как развертывание человека в мире или как развертывание мира в человеке.

Причем авторы, занимающие противоположные позиции, приводят вполне достоверные факты и весомые аргументы в пользу своего видения и понимания типа отношений человека и мира, механизмов развития, сущности активности и т.д. [1, 8, 9, 10, 12,13, 14. 16. 17, 18, 21]. Означает ли это, что согласование этих позиций лежит на пути эклектического признания справедливости и «того» и «другого» взгляда?

Для того чтобы преодолеть эти альтернативы, необходимо выйти за границы противопоставления, снять их в иное понимание обозначенных отношений, опираясь, в частности, на принципы системного подхода. Как известно, система характеризуется целостностью, структурностью,

иерархичностью, множественностью описания, определенным (закрытым или открытым) характером взаимосвязи со средой, целеустремленностью и самоорганизацией [1].

Человек не элемент системы общества (даже если слово элемент заключить в кавычки [1]), но ее единица, и в качестве таковой сам выступает как системообразующий фактор любой системы, к которой он принадлежит, и в этом смысле он «наличен». Личность, свое «Я» человек находит, конечно, в Другом (собеседнике, любимом, в природе и т.д.), «вовне меня существующем» [13], но ведь и Другой находит личность во мне. Я предстаю для Другого именно как личность, человек (как целостность); не только как совокупность некоторых отношений и деятельности с их мотивами, но как человек, в котором устойчиво и системно представлены определенные ценности, привычки, картина мира, особенности темперамента, характера, способностей [11, 12]. Эти ценности, привычки, картина мира, способности и т.д. переживаются мной как подлинно существующие в каждый момент моей жизни. Свою подлинность и аутентичность «Я» в состоянии пережить (почувствовать, осознать) только в силу того, что «Я» есть нечто устойчивое и постоянно воспроизводящее само себя. Наличие такой устойчивости и дает возможность человеку быть самим собой, осуществлять целеполагание, создавать свой мир, изменять самого себя, вступать в отношение с другими, препятствовать разрушению своей целостности, вставать в *определенное* отношение к культуре и социуму.

Человек, его личность – это такая система, которой свойственно одновременно быть закрытой и открытой по отношению к миру; быть приспособляющейся и независимой; изменяющейся и устойчивой; присваивать, интериоризировать социокультурные отношения и одновременно экстериоризировать себя в мире. Человек в процессе своего развития одновременно осуществляет два, казалось бы, разнонаправленных процесса: он реализует, осуществляет себя в мире и актуализирует мир в себе, он изменяется, оставаясь при этом самим собой. Человек (психолог, философ, ученый, писатель и др.) описывает мир так, как он его понимает, чувствует и переживает, но описывает именно этот мир, причем то в нем, что имеет для него смысл [17, 19]. Человек деятелен, но только по отношению к тому, затем и для того, что значимо для него лично.

На наш взгляд, признание «неналичности» личности [20] пресуппозировано опорой на понятия отражение и деятельность в понимании личности и индивидуальности. Отражение определяется как «свойство

высокоорганизованной материи воспроизводить в форме субъективных образов объекты внешнего мира в процессе активной деятельности в природной и социальной среде» [15, с.241]. Однако отражение, а следовательно, и деятельность (в обозначенном контексте) могут объяснить происхождение и функционирование психического (психических функций, процессов), но не личности, индивидуальности, человека, которые «больше» психики. По отношению к личности (человеку, индивидуальности) применимы понятия *ответчивость и поступок* (поведение) [4, 5, 6].

Попробуем обосновать необходимость введения понятия ответчивости как не сводимое к другим терминам, используемым в психологии для обозначения появления различных форм субъективности: отражение, подражание, идентификация и др.

Под ответчивостью мы понимаем, прежде всего, отклик на смысл, отображение смысла, «переключку» смыслов. Ответчивость возможна в том случае, если у человека актуализирован, может быть, в невербализированной форме, вопрос, проблема, имеющая для него смысл. Ответчивость возможна также в том случае, если мир для человека не есть среда его обитания или совокупность отчужденных вещей, предметов, явлений, прагматик, имеющих форму стимулов, но предстает как некая ценность, некий «голос» [2, 9] (субъект), востребующий ответа, отклика. Наконец, ответчивость предполагает существование некоторых ориентиров, по отношению к которым человек осуществляет свой выбор; соответственно, этот ориентир становится для него мерой (мерой человеческого в человеке), с которой он соизмеряет свои переживания, мысли, действия. Смысл жизни, с этой точки зрения, и представляет собой построение своей жизни в соответствии с некоей мерой, осознаваемую или неосознаваемую рефлексией этой меры, проецированную в личную жизнь человека, его конкретные отношения с миром.

В понятии отражение, во-первых, слабо выражена идея активности *субъекта*, не случайно в философской и психолого-методологической литературе приходится специально рассматривать проблему активности психического отражения. Причем активность (избирательность) рассматривается как «преимущественное воспроизведение тех особенностей действительности, которые имеют жизненно важное значение для функционирования и выживания самоуправляемой системы» [14, с.20]. Активность отражения связана также со способностью системы отображать вероятность наступления какого-либо события в будущем и осуществлять целеполагание «как опосредствованное отображение прошлой истории,

тенденций, реальных возможностей и потребностей самодвижения функциональной системы» [14, с.24]. Очевидно, что такие определения активности отражения не позволяют выйти за границы представлений о прагматических источниках (пользе или выгоде) развития, существования человека. Здесь нет места надситуативной активности [16]. Во-вторых, вообще не представлена идея личности, индивидуальности как особой целостности, особой системы. Отражение – это свойство высокоорганизованной материи, но не личности! Личность же (человек, индивидуальность, субъект) не отражает мир – она ему ответчива (либо нет), она с миром диалогична. Человек не отражает мир, он ответчив событиями и отношениям. Характер этой ответчивости определяется, с одной стороны, всем строем его индивидуальности (самости), во-вторых – теми вызовами (голосами), которые актуализированы социокультурной ситуацией его жизни. Человек, в конечном счете, живет в том мире, который он сам себе создает, он живет в мире смыслов и ценностей. Ответчивость предполагает наличие выбора уже в момент взаимодействия с миром, и этот выбор реализуется в поведении, высшим проявлением которого является поступок как осуществление причастности и как авторство этой причастности к событиям мира, в которых и актуализируются его смыслы и ценности [5, 6].

Таким образом, **ответчивость** представляет собой способность личности вставать в отношение к системе ценностей как мер, содержанием ее является единство образа и переживания, одухотворенное смыслом и актуализированное в состоянии и поведении (поступке). В качестве конкретного примера ответчивости или неответчивости можно рассмотреть ситуацию лекции или беседы. Каждому преподавателю знакомо вдохновенное переживание эмоционального и смыслового контакта с аудиторией, когда выстраивается мысленный и словесно выраженный диалог, в котором студенты обнаруживают открытость, откликаемость разворачиваемой на лекции мысли, проблеме, смыслу, или, напротив, переживание закрытости, неготовности, неответчивости аудитории, невозможности «пробиться» смыслом к смыслу. Ситуация ответчивости также постоянно актуализируется на наших занятиях с дошкольниками, проводимых в формах игры средствами сказки [3, 4], что проявляется в состояниях вовлеченности детей в смысловое содержание игры-занятия, готовности к выбору, соизмеряемому с системой ценностей, представленных в сказке, к поступку, реализуемому в игровом пространстве.[6]

В ответчивости, таким образом, происходит преодоление, снятие альтернативы антропоцентризма и социоцентризма. Человек больше, чем

совокупность социальных отношений, но он больше и своей собственной психики. Человек живет в пространстве культуры и Духа. Человек представляет собой единство конечного и бесконечного. Соизмеряя себя с абсолютными объективными ценностями, он выходит за границы пользы, выгоды, удобства. Он ответчив бесконечному как «Духовной жаждою томим».

Жизнь человека (личности, индивидуальности) одновременно детерминирована и свободна. Причем в качестве подлинных детерминант развития выступают не цели (что именно и для чего я что-либо делаю) и не причины (почему я делаю нечто) – в этом случае существование и развитие человека носит сугубо прагматический или гедонистский характер. Развитие и существование человека соотносимо с *мерой*, детерминировано «человеческим в человеке». В качестве такового выступают, прежде всего, абсолютные, объективные, универсальные *ценности* (истина, правда, красота, добро), в которых представлено это человеческое. Главный вопрос, который обуславливает человеческий способ бытия, это не «зачем» и не «почему», а живу ли я (поступаю, принимаю решения и т.д.) по правде, по истине, по добру ли, по красоте. При этом, соизмеряя свои поступки с правдой, истиной и т.д. (являясь ответчивым этой *мере*), человек остается самим собой. Он открывает собственные, *аутентичные себе смыслы* соизмерения себя с «человеческим» и обретает способность *реализовывать эти смыслы-ценности в поступке*, делать их бытийственными для себя и для мира в целом [5, 6]. Таким образом, можно сказать, что человек сам выбирает свою предзаданность, свою *меру*. В этом и состоит его свобода. Однако этот выбор имеет кардинальный характер: либо это путь к выделянию человека в самом себе, либо к отчуждению и от себя и от человеческого в себе.

В качестве *меры* выступает также и природная предзаданность. И по отношению к ней человек также свободен. Он может осуществлять путь к самому себе, т.е. искать адекватную себе форму духовности, реализовывать свой духовный дар, свою неповторимую индивидуальность, контуры которой обозначены, в частности, задатками; но может выбрать путь «от себя», объективируя (отчуждая) себя в правило, норму, социальную роль или в «свободу от» правды, совести, любви и т.д. Таким образом, человек ответчив не только ценностям, но и себе, своей «природе». Человек свободен сделать выбор (это выбор не обязательно является осознанным) между, по крайней мере, четырьмя возможностями. Он может быть ответчив как себе, так и социокультурным основаниям (Духу, культуре, ценностям) – в этом случае можно надеяться на аутентичное развитие личности, на движение по пути

приближения к подлинности своей личности и индивидуальности (т.е. здесь можно говорить о субъектности человека). Он может быть ответчив только собственной природе, в этом случае предельным вариантом развития становится «свобода от». Он может быть ответчив социальным ожиданиям, результатом такого выбора становится отчуждение и от себя и от культуры (Духа). Он может быть ответчив универсальным ценностям, тогда его уделом становится аскетизм («мертвая вода» по В. Соловьеву), ханжество, фанатизм.

Ответчивость не является также подражанием ребенка взрослому, поскольку даже по отношению к близкому человеку ребенок очень рано в онтогенезе обнаруживает способность к выбору [6] и актуализирует разные состояния на разные обращения взрослого, что особенно ярко показано в работах по детскому психоанализу [7, 21]. «Как только ребенок появляется на свет, он сразу же подает голос, обретает имя и слышит человеческую речь. Благодаря этому он становится частью общества и у него начинается символическая деятельность. Символическая деятельность ребенка, который еще не говорит, выражается языком изначально ему присущих физиологических функций... Ребенок способен подчиняться языку, а его тело способно выражать нечто большее, чем биологические процессы. И когда дисфункциям, которыми страдает ребенок, мы придаем символический смысл, т.е. словами объясняем причины этих дисфункций..., при этом даже не очень хорошо зная, к какому уровню психики мы обращаемся, результаты потрясают самих аналитиков: дисфункции исчезают, словно язык является таким «организатором», который способен все расставить по местам, изменить и привести в равновесие биологическое тело и психику», – пишет К.Эльячефф [22, с.171]. Опираясь на свой опыт работы с младенцами и детьми раннего возраста она считает, что «взрослые недооценивают их способность воспринимать и понимать происходящее» [22, с.170]. Д.Боулби, создатель теории привязанности, полагает: «Новорожденный ребенок далеко не *tabula rasa*. Наоборот, он не только обладает рядом систем управления поведением, готовых к активации, но, кроме того, каждая такая система уже определенным образом настроена... Среди этих систем уже имеется несколько таких, которые послужат «строительными кирпичиками» в ходе дальнейшего развития привязанности. К ним относятся, например, простейшие системы, опосредствующие у новорожденных плач, сосание, цепляние, и ориентировочные реакции. Всего через несколько недель к ним добавляются улыбки и лепет, а еще спустя несколько месяцев – ползание и

ходьба» [7, с.295]. Каким бы образом ни объяснялось такое поведение младенца, очевидно, что оно не является уподоблением, копированием или действием по образцу взрослого, с одной стороны, и, с другой стороны, не может быть сведено к симбиотическому «пра – мы», в котором отсутствует даже выделенность своего тела, невозможность ощущать его как свое.

Поэтому ответственность является основанием для преодоления альтернативы биоцентризма и социотризма, поскольку в ответственности ребенок проявляет себя как целостный субъект (система), вступающий в отношения с миром, отвечающий вызовам мира, интегрирующий их в собственное развитие (интериоризирующий социокультурные отношения), однако эта интеграция носит с самого начала избирательный характер, она гомологична его индивидуальности.

Ответственность не может быть сведена к реакции, поскольку она представляет собой не ответ на воздействие, а совместное действие, диалоговое взаимодействие с Другим, результатом которого становится выбор, в ответственности всегда присутствует общее «поле» смыслов и ценностей. Ответственность обусловлена не стимулом, это отклик на смысл, соответственно, ответственность реализуется не в реакции, а в поступке.

Поэтому в ответственности-поступке происходит преодоление альтернативы адаптивности и неадаптивности. Поступки человека не являются ни теми, ни другими, если даже формально они таковыми кажутся. Поскольку не может быть «приспособления» (или, наоборот, неадаптивности) по отношению к смыслу или к ценности. Базовые (универсальные) ценности выступают как мера поведения, поступка, и придают смысл нашей жизни. При этом поступок, «сцепленный» с ответственностью, не сводим к деятельности или действию, поскольку он актуализируется не целями и мотивами, но ответственностью мере, смыслом. Результатом поступка становится утверждение бытийственности универсальных ценностей.

Ответственность не может быть отождествлена с установкой. Ответственность не обязательно бессознательна и ни в коем случае не означает готовности действовать определенным образом при определенных обстоятельствах, поскольку сопряжена с выбором и принятием решения.

Таким образом, выделение ответственности и поступка как особых явлений (и категорий) позволяет, на наш взгляд, «снять» обозначенные выше альтернативы. Ответственность представляет собой избирательный, системный, опосредованный смыслом отклик, ответ на систему социокультурных ценностей и требования собственной «природы» как мер, с которыми

соизмеряются выборы, опосредующие поступок. В ответственности человек выходит за границы социальной востребованности и социальных ожиданий в пространство культуры, здесь происходит «встреча» конечности человеческой жизни и бесконечности Духа, начинается индивидуальность (душа), «духовное Я» [12, 20]. Поступок, в свою очередь, представляет собой момент воплощения, реализации абсолютных ценностей. Он делает эти ценности бытийственными, актуализирует их в пространство бытия. Ответчивость и поступок представляют собой механизм и способ существования субъектности человека.

Список литературы

1. **Асмолов А.Г.** Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М.: «Смысл»: ИЦ «Академия», 2002. 416 с.
2. **Бахтин М.К.** Философии поступка //Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984 – 1985. М.: Наука, 1986.
3. **Большунова Н.Я.** Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки. Новосибирск: Изд. НГПУ, 1999. 407 с.
4. **Большунова Н.Я.** Сенсорное воспитание дошкольников. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003. 107 с.
5. Детский фольклор как текст и средство развития субъектности в младенческом и раннем возрасте //Формирование мотивационной сферы личности. Ч. 2. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003. С.25 – 34.
6. **Большунова Н.Я.** Ответчивость как механизм развития субъектности //Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания». Новосибирск: Изд. НИПКиПРО, 2004. С. 215 – 224.
7. **Боулби Дж.** Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 407 с.
8. **Братусь Б.С.** Психология. Нравственность. Культура. М.: Менеджер: Роспедагенство, 1994. 60 с.
9. **Верч Дж.** Голоса разума. М.: Тривола, 1996. 176 с.
10. **Воробьева Л.И.** Гуманитарная психология: предмет и задачи //Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 19 – 30.
11. **Голубева Э.А.** Способности и индивидуальность. М.: Прометей, 1993. 306 с.
12. **Зеньковский В.В.** Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Школа – Пресс, 1996. 272 с.
13. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Изд. Политическая литература. М., 1975. 208 с.
14. Ленинская теория отражения и современная наука: В 3 т. Т. 2. Теория отражения и естествознание. София: Наука и искусство, 1973. 448 с.
15. **Петровский В.А.** Личность в психологии и парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
16. Психологический словарь. М.: Педагогика, 1983. 448 с.

17. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспективы в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. 336 с.
18. Психология индивидуального и группового субъекта /Под ред. А.В.Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. 368 с.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1986.
20. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.
21. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994. 168 с.
22. Эльячефф К. Затаенная боль. Дневник психоаналитика. М.: Париж: Кстати. 1999. 176 с.

Получено 12.05.04 г.

УДК 152.3

М.В. Вайнер

(Новосибирский государственный педагогический университет)

МОТИВАЦИЯ, ЛЕЖАЩАЯ В ОСНОВЕ ПРОЦЕССА ПОСТРОЕНИЯ ИМИДЖА

В статье проводится анализ двух основных стратегий построения индивидуального имиджа человека (имиджа как проявления личностных особенностей человека и имиджа как средства быть принятым в значимом для человека окружении) и определяющих их мотивов. Автор освещает и другие формы мотивации человека при создании собственного имиджа, затрагивает вопросы множественности имиджей личности и их согласованности.

Слово «имидж» в последние годы все чаще используется в периодической печати, телепередачах, рекламе. Об имидже рассуждают политики, бизнесмены, журналисты. На разработку и построение имиджа фирмы, организации, политические партии, видные общественные деятели затрачивают огромные средства. Что же такое имидж и почему его создание, поддержание и сохранение волнует человеческие умы?

Вообще-то слово имидж (от франц. image) в буквальном переводе на русский язык означает «образ, облик».

В общей психологии под образом в широком смысле слова понимается субъективная картина мира или его фрагментов, включая самого субъекта,

других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий.

С точки зрения социальной психологии имидж является разновидностью образа какого-либо явления, возникающего в результате социального познания. Это такой образ, носителем которого является не любое явление, а субъект. Такими субъектами могут быть человек, организация, коллектив, группа и, наконец, любой предмет, если ему в процессе создания и восприятия его образа приписываются личностные, человеческие качества. Можно говорить об имидже города, сигарет, журнала, конкурса и т.д.

Имидж часто определяется как целенаправленно созданная или стихийно возникшая форма отражения объекта в сознании людей. Объектами, или носителями, имиджа могут быть человек, группа людей, организация и т.п. [5, с.87].

Имидж информативен, он сообщает о некоторой совокупности признаков, которые присущи самому объекту. Причем эти признаки могут существовать объективно или же произвольно приписываться объекту создателями имиджа.

Имидж, поскольку он зависит от многих факторов, которые могут изменять свои значения, не является чем-то однажды заданным и неизменным. Он динамичен, его атрибуты преобразуются, видоизменяются в соответствии с изменениями в самом носителе или в групповом сознании.

Имидж активен. Он «способен воздействовать на сознание, эмоции, деятельность и поступки как отдельных людей, так и целых групп населения. Как следствие, люди отдают предпочтение тем или иным товарам, фирмам, банкам, политическим партиям» [5, с.88].

Чаще всего говорят об индивидуальном имидже человека (политического деятеля, певца, бизнесмена и т.д.). В самом названии «индивидуальный имидж» заключено его важное свойство – индивидуация, т.е. выражение индивидуальных качеств, свойственных только данному лицу, отличающих его от всех других людей, определяющих его индивидуальность.

Понятие индивидуации имеет длинную историю. История его исследования восходит к Фоме Аквинскому (1225 – 1274), который в сочинении «Принцип индивидуации» впервые сформулировал положение, состоящее в том, что для любых двух индивидов найдется хотя бы один разделяющий их признак, из чего вытекает уникальность и неповторимость всякого индивида. При этом индивидуация не зависит от наличия какого-то, в свою очередь, уникального разделяющего признака, она может обеспечиваться и уникальной комбинацией стандартных свойств.

Действительно, ни один человек, при всей его неповторимости, не может быть описан иначе, как путем указания ряда социальных групп, к которым он принадлежит, и соответствующих признаков, таких, как гендерные и возрастные признаки, социальная принадлежность, род занятий, внешность и т.д., с которыми соотносятся его индивидуальные свойства. Тем не менее посредством этих описаний можно создать более или менее точный портрет, отображающий уникальные способности данного индивида, отличающие его от всех остальных людей.

В рамках этого подхода К.Г.Юнг трактовал индивидуацию как процесс становления личности, ее созревание в результате ассимиляции сознанием содержания личного и коллективного бессознательного. Направляющая тенденция этого процесса исходит из «самости» – особого архетипа в глубине бессознательного, несущего в себе интегрирующий принцип, действие которого обеспечивает самореализацию личности и возникновение уникальной индивидуальности [6, с.126]. Поэтому мы можем понять индивидуацию как «путь к себе», или «самореализацию». При этом Юнг подчеркивал, что самореализация человека в социуме вовсе не обязательно должна выражаться в принятии им стандартизированных, «усредненных» качеств. «Быть нормальным человеком есть самое полезное и целесообразное, что можно придумать, – писал Юнг. – Однако понятие «нормальный человек», как и понятие «адаптация», является ограниченным, предполагая нечто усредненное. Приспособление является желанной целью, например, для тех, кому тяжело удается умение ладить с миром, или же тех, кто из-за своего невроза не в состоянии вести нормальное существование» [7, с.30]. Напротив, для поистине яркой, незаурядной личности самореализация означает максимальное проявление ее уникальности. Для такого человека задача самореализации выражается в необходимости привести свою неординарную, уникальную систему установок в соответствие с основными общепринятыми ценностями, «вписать» ее в общепонятную систему значений.

Аналогичная задача возникает при создании таким человеком своего имиджа. Ее можно описать как задачу перевода системы индивидуальных смыслов на язык общепринятых, с тем чтобы сделать ее распознаваемой, «читаемой» другими.

При этом необходимо подчеркнуть, что в соответствии с принципом индивидуации элемент уникальности должен присутствовать в любом имидже, в противном случае он воспринимается как неполный, незавершенный. Это не портрет живого человека, а всего лишь шаблон, полуфабрикат, заготовка,

нуждающаяся в «дописывании», «прорисовывании» индивидуальных черт. Именно в этом состоит различие между имиджем и маской. Маска выражает лишь типичные, стандартные черты той или иной социальной группы и не содержит индивидуализирующих признаков. В то же время использование маски может служить первым шагом на пути к созданию имиджа: сначала человек, «примеривая» на себя различные маски, выбирает для себя наиболее подходящую, затем обогащает ее индивидуальными чертами.

Имидж выступает как результат определенной целенаправленной активности со стороны человека (субъекта), и инициатива создания имиджа исходит от него, хотя обе стороны социального взаимодействия, в ходе которого происходит создание имиджа, являются активными его участниками. Будучи образом субъекта для социальной группы, имидж в определенном смысле является в то же время и образом данной группы для данного субъекта, ведь построение имиджа происходит в соответствии с представлениями (осознанными или неосознанными) субъекта о характеристиках группы, для которой строится имидж. Имидж нельзя рассматривать лишь как феномен психической жизни индивида, но в то же время неверно описывать его и как проявление исключительно внешних по отношению к индивиду факторов, в том числе воздействия группы. Он является проявлением работы психики по согласованию ее собственных импульсов с индивидуальными и групповыми представлениями. В основе деятельности субъекта по созданию имиджа могут лежать два основных типа мотивации:

- во-первых, психологическая мотивация, связанная с потребностями человека в повышении своей самооценки, самовыражении, самораскрытии, результатом чего становится достижение психологического комфорта;

- во-вторых, прагматическая мотивация, связанная с желанием использовать имидж для более успешной социальной адаптации, для более эффективного социального влияния и достижения при его помощи тех или иных внешних целей (победы на выборах, повышения зарплаты, продажи товара или услуги и т.д.).

Эти два типа мотивации могут совмещаться в деятельности субъекта, занимающегося созданием своего имиджа. Например, если для данного субъекта качества успешного менеджера входят в его идеальный образ самого себя и одновременно с этим наличие тех же качеств способствует успеху в его продвижении по службе, то усилия данного субъекта по созданию имиджа успешного менеджера будут иметь двойную цель и двойную мотивацию. Они

будут служить, с одной стороны, повышению самооценки и самоуважения, с другой – достижению чисто практических результатов.

Но возможны ситуации, когда внутренняя, психологическая мотивация не совпадает с внешней, прагматической. Это происходит тогда, когда реализация личностных качеств при данных обстоятельствах не способствует достижению внешних целей, ориентированных на успех в конкретном начинании, либо когда эти качества в принципе не востребуются обществом. В этом случае субъект вынужден совершать выбор между реализацией в своем имидже тех качеств, которые нравятся ему самому, и тех, проявление которых импонирует социальному окружению и способствует достижению практических целей.

В зависимости от преобладающего типа мотивации, лежащей в основе деятельности по созданию имиджа, различаются стратегии создания имиджа и используемые при этом способы и механизмы. На этом основании различают такие два типа индивидуального имиджа, как имидж, ориентированный на самоощущение, и имидж, ориентированный на восприятие [3, с.105]. При этом следует помнить о том, что данные два типа имиджа не являются взаимоисключающими и в ряде случаев один и тот же имидж может обладать свойствами как первого, так и второго.

«У людей, общавшихся с Жорж Санд, но не знакомых с нею близко, часто возникало ощущение, что рядом с ними мужчина. Но в своих дневниках и письмах близким друзьям, например Гюставу Флоберу, она признавалась, что не испытывала желания быть мужчиной, а играла эту роль ради того, чтобы добиться общественного признания. ...Она сотворила личность, которую могла постоянно изменять в соответствии со своими потребностями, адаптировать; личность, которая привлекала внимание и помогала ей существовать» [1, с.270].

Данный пример представляет собой яркий образец создания имиджа, ориентированного на восприятие, причем, как подчеркивает Р.Грин, многие черты создаваемого образа не только не соответствуют, но даже вступают в противоречие с реальными чертами человека, его создающего. Непосредственной целью Авроры Дюдеван при создании своего артистического имиджа была не столько самореализация, сколько признание, общественный успех. Для этого было необходимо создать образ необычный, парадоксальный, эксцентричный и изменчивый, приковывающий внимание, возбуждающий и поддерживающий интерес.

«Юлий Цезарь был, возможно, первым общественным деятелем, понимающим жизненные связи между театром и властью. Это понимание пришло от его собственной одержимости театром. Он сублимировал этот

интерес, сделавшись актером и режиссером на сцене мира. Он произносил строки своей роли так, будто читал написанное, он жестикулировал и двигался перед народом и среди народа, постоянно контролируя, как он выглядит в глазах своих зрителей. Он включал в репертуар сюрпризы и неожиданности, превращал в драму свои речи, обставляя свои появления на публике, словно представления. Его жесты были весьма масштабны, так что простые люди сразу их улавливали и понимали. Он становился невероятно популярным» [1, с.267].

При сравнении данного примера с предыдущим бросается в глаза необыкновенная органичность, естественность имиджа Юлия Цезаря. При всей его «театральности» и насыщенности внешними эффектами этот образ не был «маской», поскольку сама по себе театральность, приверженность театру, «одержимость» театром, игрой, публичным действием была чертой личности Юлия Цезаря, которую он не культивировал в себе искусственно, а просто воплощал в своем внешнем поведении. Во многом успех имиджа Юлия Цезаря объясняется и тем, что это же увлечение театром было свойственно и его аудитории. Свою страстную любовь к зрелищам Цезарь разделял со своим народом. Таким образом, самая яркая черта его личности совпала с социальными ожиданиями, что и принесло успех созданному имиджу.

С точки зрения указанного выше различия между имиджем, ориентированным на самоощущение, и имиджем, ориентированным на восприятие, имидж Юлия Цезаря можно определить как универсальный тип имиджа, органично сочетающий в себе признаки обоих типов. Такой имидж возникает в том случае, когда система ценностных установок индивида совпадает с наиболее актуальными социальными ожиданиями. Это счастливый имидж, человеку с таким типом имиджа, как правило, сопутствует успех. Как нетрудно заключить из сказанного, всякий имидж политика, имидж артиста, имидж руководителя организации является имиджем, ориентированным на восприятие. Однако наибольших успехов в создании и функционировании имиджа достигают, как правило, те политики, артисты, руководители, для которых этот же имидж является одновременно и ориентированным на самоощущение.

С другой стороны, если индивид ставит исключительно прагматические цели, процесс формирования имиджа тем самым затрудняется и становится менее успешным даже относительно поставленных целей.

Как верно замечает Л.А.Петровская, «ограничения, накладываемые на стратегию формирования в совершенствовании общения взрослых, связаны и с не всегда уместным здесь путем обретения нового опыта по образцам...

Копирование образца связано с возможными серьезными психологическими издержками типа опасности «прожить не свою жизнь». Мы имеем в виду, что в данной сфере безудержное следование принципу «делай, как я, как он» может вести к неоправданному забвению своеобразия собственного психологического потенциала. Здесь задача работы с образом корректно может быть сформулирована так: следуя примерам, «не уйти от себя, а, наоборот, прийти к себе» [4, с.181].

Данное предостережение относительно использования «готовых» имиджей, без «вживания» в них субъекта, подтверждается и данными общей психологии. Ведь при создании имиджа, ориентированного на восприятие, индивид должен совершать волевые усилия, поэтому важную роль в этом процессе играет механизм волевой регуляции, т.е. регуляции побуждения к действию, осуществляемой на основе произвольной формы мотивации.

В.А.Иванников, опираясь на богатую традицию изучения волевых процессов, определяет волевую регуляцию в ее развитых формах как подключение незначимого или малозначимого, но обязательного для исполнения действия к смысловой сфере личности. Таким образом, волевое действие часто выступает как превращение прагматического действия в поступок вследствие соединения его с моральными мотивами и ценностями. Поэтому «чем богаче мотивационно-смысловая сфера человека, тем проще происходит присоединение к ней заданного действия, а чем большему числу мотивов может потенциально отвечать действие, тем легче и охотнее оно выполняется» [2, с.93].

В отличие от имиджа, ориентированного на восприятие, процесс создания имиджа, ориентированного на самоощущение, чаще происходит стихийно, включает больше произвольных действий; люди, занимающиеся созданием имиджа, ориентированного на самоощущение, реже прибегают к помощи специалистов и не используют специальных методов и стратегий. Однако так бывает не всегда. В современную эпоху ценность органичного индивидуального имиджа, обеспечивающего хорошее самоощущение, стала общественно признанной ценностью, что послужило предпосылкой к индустриализации и этого вида имиджа. Частью индустрии индивидуального имиджа являются, например, модные журналы. Не случайно в самом первом номере журнала, формулируя в редакторской колонке основные принципы концепции «ELLE», главный редактор Елена Юдина напомнила читательницам о том, что «стильная внешность помогает максимально использовать сильные стороны личности. В жизни быть стильной проще, чем ею не быть. Там, где нет

уверенности в своем внешнем виде, рождаются комплексы» [8, с.17]. Безусловно, здесь речь идет не о чем ином, как об органичном имидже современной женщины.

Что такое мода в широком смысле, как не конкретное – для данного момента, здесь и сейчас – проявление действия «законов группового восприятия»? И задачей хорошего модного журнала является формирование у читателей способности «чувствования» этих законов.

У каждого человека может быть и, как правило, бывает несколько имиджей. В частности, можно различать индивидуальные имиджи в зависимости от того, какую социальную роль выполняет человек в социальной группе, составляющей аудиторию имиджа, выделяя имиджи для делового общения (общения с деловыми партнерами, сотрудниками), имиджи знакомства (с попутчиками, соседями), имиджи развлечения и т.д. Использование единственного имиджа, чаще всего бывает затруднительным в силу многообразия социальных связей, в которые вступает индивид. Наибольшее число имиджей встречается у лиц, находящихся в возрасте активной социализации (14 – 23 года), а также возрасте, для которого обычно характерно особое разнообразие социальных связей и, соответственно, выполняемых социальных ролей (33 – 37 лет). При этом имиджи одного человека не изолированы друг от друга и могут частично совмещаться. Такое совмещение имиджей объясняется наличием у них единой объективной основы в виде комплекса отражаемых в имиджах личностных черт.

Еще одной причиной множественности имиджей может служить развитая способность индивида улавливать ожидания аудитории и отвечать на них. Тогда в зависимости от особенностей той или иной аудитории такой субъект может создавать имиджи, не похожие друг на друга. Понятно, что это будут имиджи, ориентированные на восприятие.

Основанием классификации индивидуальных имиджей могут быть и основные человеческие потребности.

Дж. Роттер, определяя потребности как типы поведения, схожим образом приобретающие те же или подобные наборы подкреплений, выделяет следующие шесть категорий потребностей, применимых к прогнозу поведения человека: статус признания (потребность чувствовать себя компетентным в широком спектре областей деятельности); защита – зависимость (потребность, чтобы кто-то защитил нас от неприятностей и помог достичь значимых целей); доминирование (потребность влиять на жизнь других людей и иметь возможность организовывать последствия на основе такого контроля);

независимость (потребность принимать самостоятельные решения и достигать цели без помощи других); любовь и привязанность (потребность, чтобы вас принимали и любили другие люди); физический комфорт (удовлетворение, связанное с физической безопасностью, хорошим здоровьем и свободой от боли) [10]. Каждая из этих потребностей может при определенных условиях послужить источником мотивации для создания имиджа.

Более широкой популярностью пользуется классификация основных потребностей, известная в литературе как «Пирамида Маслоу»: физиологические потребности; потребности безопасности и защиты; потребности принадлежности и любви; потребности самоуважения; потребности самоактуализации, или личного совершенствования [9].

В рамках классификации прежде всего необходимо отделить имиджи, ориентированные на удовлетворение двух низших потребностей, от имиджей, служащих удовлетворению высших потребностей. Поскольку первые, как правило, служат удовлетворению прагматических целей, то нетрудно заключить, что эти имиджи чаще всего относятся к имиджам, ориентированным на восприятие.

Что же касается имиджей, связанных с тремя верхними этажами «пирамиды», то это имиджи, ориентированные на самоощущение. К ним относятся:

а) имиджи, образуемые на основе собственной системы представлений и смыслов. В основе образования таких имиджей лежит потребность самовыражения (верхний «этаж» «Пирамиды Маслоу»). Для такого имиджа внешняя оценка имеет небольшое значение;

б) имиджи, ориентированные на достижение социального признания и, соответственно, удовлетворение потребности в самоутверждении. Для их образования используются, как правило, групповые нормы и ценности;

в) имиджи, ориентированные на создание и укрепление межличностных связей с ближайшим окружением в рамках малой социальной группы и тем самым способствующие удовлетворению потребности в любви и дружбе. При создании таких имиджей предпочтение отдается поощряемым в рамках данной группы образцам поведения, копированию поведения и внешнего облика других членов группы и т.д.

Таким образом, при создании индивидуального имиджа, человек руководствуется, прежде всего, соображениями комфорта, психологического и социального.

Выбирая психологический комфорт, он старается максимально проявить

свою неповторимость, уникальность, привести свою неординарную систему установок в соответствие с основными общепринятыми ценностями, сделать ее распознаваемой, «читаемой» для других. Пытаясь выразить, реализовать себя, человек может сохранять независимость от внешней оценки своего имиджа, мнение окружающих будет иметь для него небольшое значение.

Выбор социального комфорта ориентирует человека на культивирование, представление тех качеств, которые импонируют социальному окружению. В этом случае имидж формируется «по образу и подобию...», а также в соответствии с ожиданиями аудитории имиджа, он направлен на восприятие.

Универсальный тип имиджа, счастливый для его обладателя, возникает тогда, когда система ценностных установок человека совпадает с актуальными социальными ожиданиями. Этому человеку сопутствует успех. И наоборот, копирование «готового» чужого имиджа, без вживания, наполнения его индивидуальными чертами, превращает имидж в маску, значительно затрудняя продвижение к цели, ради которой и создавался образ.

Многообразие социальных связей, социальных ролей порождает вариативность имиджа, его множественность. Совмещение имиджей, их согласованность можно объяснить отражением в них различных сочетаний личностных черт одного человека, т.е. наличием общей основы. Но если это отклик на ожидание аудитории? А создаваемые образы так непохожи? Можно ли говорить об их согласованности, совмещенности? Ответ на этот вопрос еще впереди.

Список литературы

1. **Грин Р.** 48 законов власти. М., 2001.
2. **Иванников В.А.** Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1998.
3. **Перелыгина Е.Б.** Психология имиджа: Учебное пособие. М., 2002.
4. **Петровская Л.А.** Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи //Введение в практическую социальную психологию: Учебное пособие для высших учебных заведений /Под ред. Ю. М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. М., 1996.
5. **Семенов А.К., Маслова Е.Л.** Психология и этика менеджмента и бизнеса. М., 2000.
6. **Юнг К.Г.** Аналитическая психология /Пер. и ред. В.В. Зеленского. СПб., 1994.
7. **Юнг К.Г.** Проблемы души нашего времени. М., 1993.
8. **Юдина Е.** Стильной быть проще, чем ею не быть //ELLE. 1996. Апрель – май.
9. **Maslow A.H.** Motivation and personality. New York, 1970.
10. **Rotter J.B.** The development and applications of social learning theory: Selected papers. New York, 1982.

Получено 14.01.04 г.

Л.В. Варникова

(учитель истории средней муниципальной
общеобразовательной школы № 41 г. Новосибирска)

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИСТОРИИ С ПОМОЩЬЮ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ВЕДЕНИЯ УРОКОВ

Статья посвящена развитию мотивации учащихся на уроках истории.

Современная методика изучения истории в школе предполагает использование новых методических моделей, эффективных форм учебных занятий, включающих разные виды активности учащихся.

В большинстве случаев можно говорить не о новых типах урока, а об их видовом разнообразии.

Наряду с традиционными уроками, чтобы активизировать деятельность учащихся, заинтересовать их своим предметом, мы используем и другие модели учебных занятий. О некоторых из них пойдет речь.

Все учителя знают, что предложение поиграть на уроке неизменно вызывает у детей если не восторг, то интерес.

На основе игровой деятельности используем следующие модели занятий:

1. Игры – реконструкции (наличие воображаемой ситуации, которая происходила в прошлом или настоящем, распределение ролей).

В 5-м классе проведен урок «Древнегреческая школа», целью которого было дать представление о школах Древней Греции, познакомить школьников с греческим алфавитом, языком, основами математики Эллады, ораторским искусством. На таком уроке велико значение внешнего антуража, точности исторических деталей. К уроку готовились таблички с изображением букв греческого алфавита, элементы древнегреческой одежды. С большим удовольствием ученики готовили к уроку картонные или деревянные таблички, покрытые воском, и палочки с заостренным концом, имитирующие стило. На уроке дети учились писать, читать, считать, прошло состязание по ораторскому искусству, а затем обсудили, какие качества нужны ораторам для победы в этом упражнении.

В 6-х классах ученики сдавали экзамен, чтобы из подмастерьев стать мастерами. Они должны были предъявить эмблему, устав цеха и защитить свой шедевр. Разрешалась групповая и индивидуальная защита. На защите, как

правило, собирались ученики из разных классов и принимали активное участие в обсуждении предъявленного шедевра. Были учащиеся, которые принимали участие в обсуждении шедевров на всех защитах. Оценки со стороны ребят были объективны, недостатки и достоинства работ выявляли сами учащиеся.

Если на уроке обыгрывается ситуация противоборства нескольких социальных сил, политических группировок, государств, то планировать приходится только тактику игры. Так, на ролевом уроке «Русско-японская война 1904 – 1905 гг.» переговоры в Портсмуте между русской и японской делегациями хотя и закончились победой русской делегации, но таких результатов, которые были достигнуты на переговорах С.Ю.Витте, ребята не достигли. При проведении итогов ученики высоко оценили дипломатическую работу С.Ю.Витте. В игре учитывались дипломатическая форма выдвижения требований, их доказательность, умение добиться лучших результатов и найти оптимальное компромиссное решение.

К таким занятиям школьники всех возрастов готовятся намного заинтересованнее и активнее, а результативность таких уроков выше. Эти уроки предполагают знания, выходящие за рамки учебников, и доскональное изучение темы.

2. Игры – обсуждения (наличие ситуации, которая моделирует различные формы обсуждения, создание конфликта мнений, анализ прошлого экспертами с точки зрения современности).

Например, в 10-м классе проведен «Суд над Петром 1».

Некоторые уроки трансформируются в общешкольное мероприятие. Так произошло с судом над Сизифом. В нем приняли участие учащиеся 5 – 11-х классов. При подготовке читали дополнительную литературу, подбирали свидетелей. Чтобы герои выглядели достовернее, посетили Музей восковых фигур с целью увидеть прически, одежду, обувь греческих богов и героев.

3. Игры – соревнования (наличие фиксированных правил, отсутствие сюжетов и ролей).

Проводим «Блеф-клуб», «Своя игра», «Что? Где? Когда?» и т.д.

На основе дискуссионной деятельности (коммуникативный диалог) используем следующие модели занятий:

1. Семинары.
2. Дискуссии. Например, в 11-х классах проведена дискуссия «Демократия – достоинства и недостатки».
3. Проблемные уроки по «технике аквариума» (Урок «Альтернативы послевоенного развития СССР» в 11-х классах).

Учебные занятия на основе исследовательской деятельности (изучение источников):

Лабораторно-практические занятия (коллективная деятельность класса, групповая работа, индивидуальная работа с историческими источниками).

Подобные занятия способствуют формированию у учащихся умений анализировать первоисточник, извлекать из него максимум информации, сопоставлять различные виды источников и рассматривать их под определенным углом зрения, применять источники для решения познавательных задач, в том числе и творческих, проблемных заданий.

В настоящее время одной из проблем школьного образования является то, что у учеников снижен интерес к книге, мало читают.

Одним из способов заинтересовать их исторической литературой являются уроки внеклассного чтения. Например, был проведен урок по истории Средних веков «Образ рыцаря в произведениях Вальтера Скотта».

На основе анализа отрывков из произведений школьники пытались дать толкование понятия рыцарства и характеристику рыцаря. Следует отметить, что внеклассному чтению предшествовала серьезная подготовка. Мы ездили в библиотеку, слушали сообщение библиотекаря о гладиаторах и гладиаторских боях, рыцарях и рыцарских турнирах, читали литературу, которую нам предложили в библиотеке. Сама подготовка к уроку была увлекательной. Урок вызвал интерес у учеников, они со знанием дела на основании текстов обсуждали предложенные задания.

На необычных занятиях ученики приобретают опыт публичных выступлений, ведения диалога, участия в дискуссиях, проявления инициативы и принятия ответственных решений. Свободный обмен мнениями, обусловленный игровыми моментами, возможностями перевоплощения, способствует раскрытию личностных качеств и индивидуальных способностей школьников, развивает коммуникабельность, менталитет, толерантность.

В нашей школе проводится и внеурочная работа по предмету. Это участие в интеллектуальных играх района и города, участие в олимпиадах, в научно-практической конференции района. В школе создано и работает собственное научное общество (СНОБ).

Получено 3.06.04 г.

И.Ю. Гусев

(г. Бийск, психоневрологический диспансер)

ТРЕВОЖНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ИДЕНТИЧНОСТИ СОЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена характеристике созависимости у жен алкоголиков и соотношению степени выраженности реактивной и личностной тревожности в их поведении.

Увеличение числа лиц с алкогольной зависимостью делает актуальной проблему изучения психологического статуса их близких родственников. В связи с этим представляют интерес исследования, посвященные изучению феноменов идентичности и созависимости у жен алкоголиков, которые во многом могут определять их положение в семье и возможность коррекции аддиктивного поведения их супругов.

В своей книге «Идентичность: юность и кризис» [7] Эриксон обозначает идентичность как твердо усвоенный личностью образ во всем богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным «я»; способность личности к полноценному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе её развития. Ц.П.Короленко с сотрудниками [1] выделяют диссоциативное нарушение идентичности, которое может включать в себя несколько личностных состояний, отличающихся своей уникальностью, проявляющихся враждебностью, стремлением к контролю, агрессивностью, аутодеструкцией.

Как известно, идентичность формируется с момента рождения человека, однако под влиянием биологических, психологических, социальных и экономических факторов происходит её трансформация. Последняя подразделяется на позитивную и негативную, которая сопровождается нарушениями, характеризующимися ослаблением ЭГО. Такое ЭГО оказывается чрезвычайно ранимым к внешним воздействиям, теряет свою интегральность и целостность. У людей со слабой идентичностью изменяется уровень толерантности (переносимости) к психической травме, у них легко провоцируется возникновение психических нарушений.

Подобное изменение состояния человека, на жизнь которого существенно влияет алкоголизм или иные формы поведения другого человека, обычно и совместно с ним проживающего, стали обозначать

термином «созависимость» [2]. По мнению автора, созависимость – это постоянная концентрация мысли на ком-то, или на чем-то, зависимость эмоциональная, иногда физическая, иногда эта созависимость становится патологическим состоянием, влияющим на все другие взаимоотношения.

Ц.П.Короленко и Н.В.Дмитриева [3] определяют созависимость как аддикцию отношений. По их мнению, «созависимые люди» используют отношения с другим человеком так же, как химические или нехимические аддикты используют аддиктивный агент. Авторы выделяют три основных фактора, способствующих развитию созависимого поведения: биологический, психологический и социальный. Под биологическими предпосылками они понимают своеобразные для каждого человека способы реагирования на различные воздействия, например алкоголь или самого алкоголика. К психологическим факторам относятся личностные особенности, отражение в психике психологических травм различных периодов жизни. Социальные факторы включают как семейные, так и внесемейные взаимодействия.

Для более полного понимания созависимости как аддикции В.Д.Москаленко [5] сравнивает алкоголизм и созависимость, выделяя общие признаки этих явлений, такие как общность психоэмоциональных и психосоматических проявлений. Алкоголизм и созависимость приводят к усилению деградации в соматической, психической, эмоциональной и духовной сферах. Оба эти состояния отбирают энергию, здоровье, мысли, эмоции.

Известно, что пребывание в условиях «пьяного быта» способствует развитию у части женщин своеобразной социальной толерантности, терпимости к проявлениям алкогольного образа жизни. Они без должной актуальности и ответственности относятся к алкоголизации в социальной среде. И в то же время конфликтная обстановка в семье оказывает неблагоприятное влияние на психическое состояние жен алкоголиков. У 42 % из них обнаружен высокий уровень невротизации, проявляющейся постоянными характерными жалобами, пессимистическим настроением, чувством безнадежности, изменением настроения и поведения. Причем наличие данных расстройств коррелирует с высокой конфликтностью семейных отношений [4]. И это не случайно, ибо совместная жизнь с больным алкоголизмом или другой формой зависимости ложится тяжким бременем на всех членов семьи. Болезнь одного человека – сильный стрессор для всех его близких.

Находясь в тесных взаимоотношениях с мужьями, больными алкоголизмом, жены не знают, где кончается их личность и начинается

личность мужа. Не имея способности по-настоящему переживать свои эмоции, они оказываются под очень сильным влиянием тех эмоций, которые возникают у их мужей. Созависимые жены алкоголиков часто говорят, что они не потерпят больше определенных негативных форм поведения других людей, но сами постепенно повышают меру своего терпения до тех пор, пока не начинают переносить и делать такие вещи, о которых ранее говорили, как о недопустимых. Они позволяют другим причинять себе страдания и, более того, способны длительно поддерживать такие отношения. Все это приводит к развитию у них таких эмоций, как депрессия, злость, озабоченность, тревога.

Одним из свойств созависимой личности является состояние тревожности – одно из психологических условий развития идентичности личности. Тревога часто сопровождается такими физиологическими симптомами, как сердцебиение, испарина, учащенное дыхание и т.д.

Анализ психологических условий возникновения таких состояний, как тревожность, позволяет сделать следующие выводы:

1. Тревожность, как и страх, является эмоциональной реакцией на опасность, но в отличие от страха она характеризуется расплывчатостью и неопределенностью.

2. Тревога вызывается такой опасностью, которая угрожает самой сущности или ядру личности. Так как люди имеют различные жизненно важные ценности, исследования позволяют выявить разнообразные варианты переживаний. Хотя определенные ценности часто воспринимаются как жизненно важные, однако от структуры личности человека, от условий его жизни зависит, что станет его ценностью.

3. По мнению А.Френда [9], тревога характеризуется, в первую очередь, чувством беспомощности перед надвигающейся опасностью. Беспомощность может быть обусловлена как внешними (например стихийными бедствиями), так и такими внутренними факторами, как безынициативность, слабость, равнодушие. Одна и та же ситуация может вызвать либо страх, либо тревогу, в зависимости от способности или готовности человека бороться с опасностью. Например, особенностью невротической тревоги является отсутствие вызывающей её опасности или диспропорция между действительной опасностью и интенсивностью тревоги, т.е. невротическая тревога может быть такой же интенсивной, как и тревога, вызванная действительно опасной ситуацией.

Чувства тревоги и беспокойства, по мнению Хорни [6], сопровождают человека на протяжении всей жизни. Чувство базовой тревоги воспринимается

индивидуумом как чувство изолированности и беспомощности во враждебном окружении. Оно формируется в результате действия внешних факторов, недостатка внимания, общей семейной атмосферы, аддиктивного поведения близких и т.д.

Базальная тревога («тревога живого существа») – это общечеловеческое явление. А поскольку тревога лежит в основе всякого невротического поведения, то у невротика эта тревога гипертрофирована. И так как она связана с блокированием каких-либо побуждений, желаний, иначе говоря, вызвана какой-либо фрустрацией, то в психике индивида тревога связывается с определенными потребностями, которые К.Хорни называет невротическими. Невротик нередко пытается смягчить свою тревогу различными, нередко взаимоисключающими способами, что может приводить к новым конфликтам. При невротической тревоге угрозе подвергается поведение индивида, на основе которого покоится его безопасность. Подобная трактовка позволяет предположить, что тревогу вызывает то, что ставит под сомнение специфические защитные действия индивида, его невротические наклонности.

У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. По мнению Ц.П.Короленко [3], тревожность тесно связана с комплексом неполноценности, чувством вины и низкой самооценкой. При кризисных, экстремальных ситуациях тревожность у созависимых личностей может отступать на второй план, но сопровождать повседневную, обыденную жизнь человека. Так как созависимость – это аддикция отношений, то и тревожность проявляется в ситуациях межличностного общения и взаимодействия.

Для оценки уровня тревожности в данный момент используется психологический тест «Шкала реактивной и личностной тревожности» (опросник Спилбергера). Данный тест является надежным и информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности (как устойчивой характеристики человека).

Реактивная тревожность характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная

характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать возникающие ситуации как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки.

С целью выявления уровня тревожности как фактора созависимости нами обследована группа женщин в количестве 42 человек, мужья которых злоупотребляют алкоголем. Совместное проживание с мужем продолжительностью до 10 лет отмечается у 21, от 10 до 15 лет – у 7, и свыше 15 лет – у 14 женщин. Длительность злоупотребления алкоголем их мужей до 5 лет отмечалась у 10 человек, от 6 до 10 лет – у 13, от 11 до 15 лет – у 12 и свыше 15 лет – у 7.

При обработке полученных данных выяснилось, что показатели реактивной и личностной тревожности имеют определенное отличие. Так, низкий уровень реактивной тревожности отмечен у 10 пациенток, умеренная тревожность – у 26 и высокая – у 6. Иные результаты получены при исследовании личностной тревожности. Низкий уровень тревожности выявлен у 2 человек, средний – у 10 и высокая тревожность – у 30 человек.

Естественно предположить, что наличие постоянной психотравмирующей ситуации, связанной с аддиктивным поведением мужей, может усугублять ситуацию тревожности. В связи с этим представляет определенный интерес взаимосвязь между длительностью злоупотребления алкоголем мужей этих женщин и степенью выраженности их тревожности. Выяснилось, что из 10 женщин, у которых алкогольный стаж мужей не превышает 5 лет, у 4 отмечен низкий, а у 6 – умеренный уровень реактивной тревожности. В группе женщин (13 человек), у которых мужья злоупотребляют алкоголем в пределах 6 – 10 лет, низкий уровень тревожности отмечен только у 2 пациенток, умеренный – у 8 и у 3 женщин выявлен высокий уровень тревожности. Подобная тенденция сохраняется и у женщин (19 человек), мужья которых злоупотребляют алкоголем более 10 лет. Низкая тревожность выявлена у 4, умеренная – у 12 и высокая тревожность – у 3 человек. Следовательно, во всех группах превалирует, в основном, умеренная тревожность (31 – 44 балла).

Известно, что длительно сохраняющаяся стрессовая ситуация провоцирует развитие эмоциональной реакции различной интенсивности и динамичности во времени. А это, в свою очередь, может приводить к возникновению психосоматической патологии. Поэтому наличие умеренного уровня

тревожности у 26 женщин (62%) можно, предположительно, объяснить следующим образом. С одной стороны, они понимают, что постоянное пребывание в состоянии высокой тревожности может, в конечном итоге, привести к нежелательным последствиям, к развитию заболеваний. А это для них неприемлемо, так как одной из характерных черт созависимости жен больных алкоголизмом является забота о других. Поскольку созависимые имеют высокую самооценку, они часто любят заботиться о других. Никто не является столь необходимым в семье, как жена мужа, страдающего алкоголизмом. Следовательно, они, возможно, в определенной степени стараются уменьшить состояние напряженности, беспокойства, хотя полностью нейтрализовать подобный статус не могут. С другой стороны, они не в состоянии полностью игнорировать поведение мужа, поэтому, несмотря на «привыкание» к обстановке, у 10 женщин из 42 отмечен низкий уровень тревожности, причем у 4 из них мужья злоупотребляют алкоголем более 10 лет. Видимо, поэтому у большинства обследованных пациенток отмечен умеренный уровень тревожности.

Что касается личностной тревожности, то здесь прослеживается иная тенденция. Низкая тревожность (до 30 баллов) отмечена только у 2 обследованных, умеренная – у 10 и высокая – (более 45 баллов) – у 30 человек. Причем длительность злоупотребления алкоголем их мужей практически не влияет на уровень тревожности. В группе женщин, где алкогольный стаж мужей не превышал 10 лет, у 16 человек отмечен высокий уровень тревожности. У 14 женщин, мужья которых злоупотребляют алкоголем более 10 лет, также выявлен высокий уровень тревожности. То есть, сама ситуация алкогольных эксцессов в семье, независимо от её продолжительности, уже является основой для возникновения и развития личностной тревожности.

Вызывает определенный интерес и соотношение степени выраженности обоих видов тревожности. Оказалось, низкие показатели и реактивной и личностной тревожности отмечались у 5 женщин, умеренная тревожность – у 10 и высокая – у 6 человек. Естественно, что полученные данные необходимо использовать в дальнейшем при проведении коррегирующей терапии. Казалось бы, низкая тревожность в статусе пациенток имеет положительное значение. Однако это требует со стороны женщин повышения чувства ответственности. Дело в том, что иногда очень низкая тревожность является результатом активного вытеснения личностью высокой тревожности с целью показать себя с положительной стороны, а это, в свою очередь, нивелирует объективную выраженность эмоционального напряжения и может мешать

проведению психотерапевтических мероприятий.

Высокая тревожность, как правило, предполагает склонность к появлениям состояния тревоги у человека в ситуациях оценки его компетентности. В этих случаях при проведении психотерапии следует снизить субъективную значимость ситуации и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в успехе.

Список литературы

1. **Короленко Ц.П., Донских Т.А.** Семь путей к катастрофе. Новосибирск: Наука, 1990.
2. **Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В., Загоруйко Е.Н.** Идентичность в норме и патологии. Новосибирск, 2000.
3. **Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В.** Социодинамическая психиатрия. М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
4. **Лисицин Ю.П., Сидоров П.И.** Алкоголизм (медико-социальные аспекты). М.: Медицина, 1990.
5. **Москаленко В.Д.** Созависимость – новая болезнь //Неврология и психиатрия. 1994. №6. С. 95 – 99.
6. **Хорни К.** Собрание сочинений: В 3 т. М.: Смысл, 1997.
7. **Эриксон Э.** Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
8. **Frend A.** Das Ich und die Abwehrmechanismen. L., 1946.

Получено 5.03.04 г.

УДК 152. 232+157+363

Л.И. Демидова

(г. Новосибирск, КЦСОН Центрального района)

ВЛИЯНИЕ ИНВАЛИДНОСТИ НА АКТИВНОСТЬ

В статье рассматривается понятие «активность»; влияние инвалидности на активность человека трудоспособного возраста; проявление адаптивной активности организма.

В условиях социально-экономических перемен, роста напряженности среди широких слоев населения важное значение приобретает проблема

степени активности личности, когда активность становится важнейшим фактором функционирования и развития человека и окружающего его мира.

В психологии проблема активности относится к наиболее актуальным и малоизученным, в частности, нет однозначного понимания типов, видов, механизмов регуляции активности, ее природы, источников. Существует несколько теорий об источниках активности: теория гомеостаза, теория адаптивной сущности активности, спонтанной активности. В первом случае неуравновешенность изначально устойчивой живой системы является внутренним источником ее активности. Человек становится активным при изменении нарушенного равновесия; изменяя среду, внутренний мир он в конечном счете достигает равновесия. Теория спонтанной активности, представителями которой являются Н.И.Гращенков, И.М.Фейгенберг и другие, основывается на том факте, что сама жизнь есть активность. «Процесс жизни есть не уравнивание с окружающей средой ..., а преодоление этой среды, направленное при этом не на сохранение статуса или гомеостаза, а на движение в направлении родовой программы развития и самообеспечения» [3, с.264].

Активность человека реализуется в деятельности, имеет свои специфические формы. В.Л.Хайкин (2000) выделяет социальную активность, выражающуюся в деятельности, которая обеспечивает развитие индивида, и активность как состояние, в котором проявляется позиция – оппозиция: активность – пассивность, в результате чего и происходит реальное развитие индивидуальной активности и развитие человека. Таким образом, здоровье человека – это процесс сохранения оптимальной социальной активности.

Проблема активности была особенно выделена на V Всесоюзном съезде психологов А.Н.Леонтьевым как важнейшая задача, разработка которой «в огромной степени остается делом будущего» [2, с.13]. Согласно точке зрения А.Н.Леонтьева, деятельность есть форма активности, побуждаемая потребностью. Потребность представляется как переживание дискомфорта, напряжения, неудовлетворенности и проявляется в поисковой активности – таком поведении, которое направлено на изменение ситуации или отношения к ней при отсутствии прогноза результатов, но при постоянном учете степени его эффективности. В ходе поиска происходит встреча потребности с ее предметом, в результате этого активность становится направленной, потребность опредмечивается и становится мотивом. У человека поисковая активность проявляется в процессах фантазирования, планирования.

По мнению В.Д.Небылицина, «Понятием общей активности объединяется группа личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность,

тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности и самовыражению относительно внешнего мира» [1, с.328]. Степень же активности определяется от пассивного созерцательства до мощных стремительных действий, а уровень реализации данных тенденций определяется особенностями личности: интеллектуальными, характерологическими.

Активность характеризует особенность внутреннего состояния субъекта в момент действия; произвольность (обусловленность наличной целью субъекта); надситуативность (выход за пределы исходных целей); устойчивость деятельности относительно поставленной цели.

Психическая активность есть периодическое чередование состояний напряжения и расслабления в деятельности человека.

Активность (от фр. *activite*– «сила действия, действенность, деятельное поведение» [6, с.13]) динамична, она развивается вместе с развитием человека.

Что же происходит с человеком трудоспособного возраста при получении им группы инвалидности, как новый статус отражается на его активности?

Социально-психологический аспект инвалидности – это признание вынужденной изоляции человека, его социально- психологической депривации, ограничения или отсутствия занятости, нарушения или дефицита функционирования и др. Инвалидность значительно ограничивает способность человека удовлетворять свои потребности в силу физического дефекта, снижает его активность. Для человека получение группы инвалидности всегда является стрессом. Синдром стресса Г.Селье связал с необходимостью повышения сопротивляемости организма к воздействию негативных факторов, т.е. с адаптацией, назвав его «общим адаптационным синдромом» [7, с.35]. Стресс стал рассматриваться как проявление адаптивной активности организма, проявляющейся не только в опасной для жизни ситуации для ее преодоления, но и способствующей созданию условий для дальнейшего развития деятельности [5, с.30]. В зависимости от индивидуальных особенностей стресс может активизировать ресурсы человека или оказать разрушительное воздействие на его функциональные системы, привести его к еще более серьезным психосоматическим расстройствам. Инвалидность становится стрессом в социальном смысле, когда ранее активный человек исключается из активной жизнедеятельности, оказывается в ситуации ограничения в возможностях самореализации, профессионального самоопределения. Инвалидность, берущая свое начало в телесном увечье, часто является социально детерминированным феноменом. Инвалидность делает

невозможным прежний образ жизни, прежний уровень активности человека. Социальные барьеры, не позволяющие людям с ограниченными возможностями активно включаться и полноценно участвовать в жизни общества, остаются значительными, дополнительно создавая дефицит социального функционирования. Низкий статус инвалида в нашей стране характеризуется ограниченными возможностями в системе занятости и потребления, социальной изоляцией и нестабильностью, неспособностью реализовать свои социальные права без посторонней помощи.

Показателем низкого статуса человека может быть невысокая степень активности, выраженная в отсутствии интереса, цели, в доле вовлечения в общественно полезную деятельность, в деятельность общественных организаций [4].

Выявляются устойчивые тенденции инвалидов к пассивному ожиданию помощи извне без активизации собственных личностных ресурсов (Лагункина В.Н., 2000).

Заболевание изменяет личность, однако существует и обратная зависимость. Психологический надлом, утрата волевых ресурсов формирует у инвалида новый образ «Я», новое отношение к себе и окружающим. Заболевание, лежащее в основе инвалидности, в частности поражение опорно-двигательного аппарата, как правило, сопровождается гиподинамией, негативно отражающейся на психологическом статусе инвалида. Так, исследование, проведенное в областном центре социальной реабилитации для инвалидов Калининского района г. Новосибирска (1998 – 1999гг.) и в КЦСОН Центрального района (2002 – 2003 гг.), выявило наличие стресса у 76 % лиц с ограниченными возможностями, имеющих 2, 3 группу инвалидности по заболеваемости опорно-двигательного аппарата при первичном психодиагностическом обследовании. Высокая тревожность являлась дополнительным психотравмирующим фактором. По методике САН средние оценки были равны: (С) – 3,8; (А) – 3,3; (Н) – 4,2. После психокоррекционного воздействия в системе социально-психологической реабилитации при оценке психологического статуса отмечались значительные изменения: так, стрессоустойчивость повысилась у 33 человек, тревожность снизилась до уровня нормы у 38 человек, тест САН выявил улучшение общего состояния ((С) – 4,4; (А) – 4,7; (Н) – 4,8).

Таким образом, несмотря на то что инвалидность влияет на активность в сторону снижения последней, психосоциальная работа в системе реабилитации создает реальные условия для формирования и развития стрессоустойчивости

личности инвалида, помогает активизировать личностный потенциал, повысить активность инвалида, что обеспечивает его более независимое функционирование.

Список литературы

1. Большой психологический словарь /Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. С. 328.
2. **Леонтьев А.Н.** Категория деятельности в современной психологии /Вопросы психологии. 1979. №3.
3. **Леонтьев В.Г.** Мотивация и психологические механизмы ее формирования. М.: ГП, 2002. 264 с.
4. **Наберушкин Э.К.** Стратификационный анализ инвалидности: Автореф. дисс. ... канд. социол. наук. Саратов, 1998. 18 с.
5. **Селье Г.** Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 125 с.
6. Философский энциклопедический словарь. /Сост. Е.Ф. Губский. М.: ИНФРА – М, 2001. С. 13.
7. **Фурдуй Ф.И.** Стресс и здоровье. Кишинев.: Штиинца, 1990. 239 с.

Получено 19.01.04 г.

УДК 152.8+157

Н.В. Дмитриева (доктор психологических наук, профессор НГПУ)

С.Б. Соловьева (соискатель кафедры психологии личности и спец.психологии НГПУ. Место работы – МУЗ ССМП)

ИССЛЕДОВАНИЕ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ СИМПТОМОВ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА У МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА СКОРОЙ ПОМОЩИ

Данная статья посвящена исследованию симптомов депрессии, диссоциации, а также изучению тяжести переживания травматических ситуаций у медперсонала скорой помощи города Новосибирска. Проводится сравнение результатов исследования данной группы с результатами, полученными у пожарных и спасателей. В статье приводится анализ влияния половозрастных различий, а также длительности стажа работы на распространенность посттравматических стрессовых нарушений.

Актуальность данной работы обусловлена растущим количеством чрезвычайных ситуаций, с которыми приходится непосредственно сталкиваться медицинскому персоналу скорой помощи.

При анализе литературных источников выявлено недостаточное внимание к психологическим аспектам работы в условиях скорой помощи, а также к личностным особенностям людей, работающих в столь сложных условиях.

Объект исследования: Симптомы посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) у медицинского персонала скорой помощи.

Предмет исследования: Распространенность симптомов ПТСР у медицинского персонала скорой помощи.

Цель: Исследование распространенности симптомов посттравматического стресса у медицинского персонала скорой помощи.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ исследований феномена ПТСР.
2. Провести экспериментальное исследование распространенности симптомов ПТСР у медицинского персонала скорой помощи.
3. Проанализировать полученные данные и сделать заключение.

Гипотеза:

У медицинского персонала скорой помощи имеется высокая распространенность симптомов ПТСР.

Для реализации поставленной цели опрошено 43 работника скорой помощи разных подстанций города Новосибирска в возрасте от 19 до 67 лет (14 мужчин и 29 женщин), с разным стажем работы, разным семейным положением (состоящих в браке – 21 человек, одиноких – 22). Средний возраст обследуемых составил 37 лет, средний стаж работы 13 лет. Опрос проводился в рабочее время на рабочем месте, индивидуально с каждым человеком. Сначала группа опрашиваемых состояла из 50 человек, 7 человек в процессе тестирования отказались от обследования. После проведения тестирования и обработки результатов была разработана программа психопрофилактики ПТСР у работников скорой помощи.

В соответствии с поставленными целями отобраны следующие психодиагностические методики:

1. Опросник депрессивности Бека.
2. Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций.
3. Шкала диссоциации.
4. Опросник перитравматической диссоциации.

Отказ 7 человек (14% опрашиваемых) от тестирования можно рассматривать как стремление избежать обстоятельства, напоминающие либо ассоциирующиеся со стрессором, что рассматривается многими современными авторами как один из симптомов посттравматического стресса. Данный факт,

таким образом, может косвенно, свидетельствовать о наличии неинтегрированной психотравмирующей ситуации в анамнезе испытуемых.

Сравнение среднеарифметических показателей различных групп испытуемых

<i>Обследованные группы</i>	<i>Миссисипская шкала</i>	<i>Шкала диссоциации</i>	<i>Опросник депрессивности Бека</i>
Пожарные	73,79	6,44	4,36
Спасатели	70,85	6,97	4,15
Беженцы («норма»)	79,70	6,18	9,85
Беженцы (ПТСР)	105,14	20,67	18,43
Ликвидаторы («норма»)	90,15	9,51	14,87
Ликвидаторы (ПТСР)	99,44	16,88	17,93
Сотрудники скорой помощи	87,02	9,15	9,62

При сравнении показателей, представленных в таблице, видно, что среднеарифметические результаты, полученные у сотрудников скорой помощи, выше, чем у спасателей и пожарных по всем использованным методикам.

Анализ результатов по опроснику депрессивности Бека показал, что депрессивные симптомы наблюдаются у 20 (47%) человек: легкая степень депрессии – у 15 (35%), средняя степень депрессии – у 4 (9%), и явно выраженная депрессивная симптоматика наблюдается у 1 (3%) человека. Отсутствие депрессивных симптомов выявлено у 23 (53%) человек.

При сравнении среднеарифметических показателей, полученных у персонала скорой помощи, с результатами исследования пожарных и спасателей (сравнение проводилось с результатами исследования, проведенного в лаборатории ПТСР и психотерапии ИПРАН) т.е. профессий, близких по степени сложности и ответственности, выявлено, что уровень депрессии у первых в 2,5 раза выше, чем у вторых [4].

Относительно высокий уровень депрессии можно рассматривать с точки зрения психоаналитической диагностики как показатель депрессивного личностного радикала, который преобладает у людей медицинских профессий. Полученный результат позволяет предположить, что часто в медицину идут

люди с депрессивной организацией личности [3].

Наиболее подвержены депрессии женщины со стажем работы менее 10 лет, 64% из них имеют депрессивную симптоматику, тогда как среди женщин со стажем более 10 лет только у 44% отмечается депрессия. У мужчин получены противоположные результаты: среди мужчин со стажем работы более 10 лет 66% имеют симптомы депрессии, а у мужчин, работающих менее 10 лет, депрессия наблюдается лишь в 12,5% случаев.

Обследуемые мужчины (100%) со стажем 15 и более лет имеют депрессию легкой и средней степени тяжести.

В результате анализа полученных данных обнаружено, что у испытуемых чаще страдает когнитивно-аффективная сфера, нежели соматическое здоровье, что может проявляться в повышенной конфликтности либо, наоборот, в избегании контактов. Статистически значимой, при подсчете критерия Х-квадрат Пирсона [2], является у мужчин взаимосвязь между стажем работы и наличием депрессии (как при $P=0,05$, так и при $P=0,01$). Данный результат позволяет предположить несколько вариантов интерпретации:

1. Длительность работы на скорой помощи для мужчин более травматична вследствие большей приоритетности работы в шкале жизненных ценностей. Соответственно кумуляция психотравмирующих событий в профессиональной деятельности у них является более значимой и разрушительной, тогда как для женщин более важными являются взаимоотношения в семье, нежели профессиональная деятельность.

2. Длительно работающие на одном месте мужчины без возможности профессионального роста и творческого самораскрытия более подвержены депрессии.

У женщин взаимосвязь между стажем работы и уровнем депрессии статистически не значима, несмотря на выявленные тенденции. Однако если рассматривать полученные данные с учетом семейного положения, то у женщин со стажем работы менее 10 лет, не имеющих семьи, в 87,5% случаев имеется депрессия, а у замужних женщин с таким же стажем работы депрессивные симптомы отсутствуют в 100% случаев. При подсчете критерия Х-квадрат Пирсона [2] статистически значимой у женщин является взаимосвязь между стажем работы, семейным положением и наличием депрессии (как при $P=0,05$, так и при $P=0,01$). Данный результат позволяет предположить, что для женщин молодого возраста отсутствие мужа влияет на большую подверженность психотравмирующим ситуациям, связанным с выбранным родом деятельности, и является одним из факторов риска развития депрессии.

У женщин со стажем работы более 10 лет, имеющих семью, депрессия наблюдается в 54,5%, тогда как у одиноких женщин с таким же стажем – лишь в 28,5% случаев. Хотя эти показатели не являются статистически значимыми, можно предположить, что с возрастом отсутствие супруга становится менее травматичным, чем его наличие.

Результаты обследования по Миссисипской шкале показали, что среднеарифметические данные превышают результаты, полученные у пожарных, спасателей и сотрудников МВД, на 20% и лишь на 8% ниже, чем у лиц, страдающих ПТСР. То есть у работников скорой помощи степень выраженности симптомов ПТСР достаточно высока, хотя и не достигает до клинически выраженных проявлений. Этот факт можно рассматривать как свидетельство наличия в их работе психотравмирующих ситуаций и недостаточность психологических ресурсов персонала для переработки травмирующего опыта, а также как недостаточную психологическую подготовку к работе в непредсказуемых условиях с высокой степенью эмоциональной и физической вовлеченности.

Данные по шкале диссоциации обнаружили, что полученные результаты соответствуют средним показателям, приведенным в литературе [4]. То есть медицинский персонал скорой помощи подвержен диссоциативным феноменам так же, как и большинство гражданского населения, что предполагает типичную реакцию среднестатистического индивидуума в чрезвычайных ситуациях.

Данные анализа результатов опросника перитравматической диссоциации оказались самыми неожиданными. 90% обследуемых имели в анамнезе психотравмирующую ситуацию, не связанную с профессией, что, возможно, является определяющим фактором выбора данной профессии, которая позволяет снова и снова переживать психическую травму (это происходит неосознанно). Фрейд отмечал тенденции закрепления травматических переживаний и вытекающие из них стереотипные паттерны саморазрушающего поведения [5]. Этот феномен наблюдается практически при всех видах травматизации. Наличие в анамнезе психотравмирующей ситуации является одним из базовых аспектов возникновения ПТСР [1].

Таким образом, выявлена достаточно высокая распространенность симптомов посттравматического стресса среди медицинского персонала скорой помощи, что позволяет предположить высокий риск развития ПТСР. Наибольшее распространение симптомов посттравматического стресса наблюдается у молодых незамужних женщин (средний возраст 28,8 лет) со

стажем работы менее 10 лет (средний стаж работы 4,5 года). Проанализировать подобную взаимосвязь у мужчин не представляется возможным из-за небольшого количества выборки.

Результаты экспериментальных исследований были обработаны с помощью программы “Statistica-6”: применялся t-критерий Стьюдента для оценки статистически значимых различий между обследуемыми группами (медицинский персонал скорой помощи, пожарные, спасатели). Значимых различий получено не было, поэтому рассматривать результаты данной работы можно только как некие интересующие нас тенденции изучаемого феномена.

Список литературы

1. **Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В.** Психоанализ и психиатрия: Монография. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003. 667с.
2. **Лакин Г.Ф.** Биометрия. М.,1968. 284 с.
3. **Мак-Вильямс Н.** Психоаналитическая диагностика. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 480с.
4. **Тарабрина Н.В.** Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. 272с.
5. **Фрейд З.** Психопатология обыденной жизни //Психология бессознательного. М., 1990. 681с.

Получено 29.01.04 г.

Н.В. Дмитриева (доктор психологических наук, профессор НГПУ)

С.В. Туменко (соискатель кафедры психологии личности и спец.
психологии НГПУ. Место работы ГБ ГСМСЭ)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ КАК ФАКТОР ИХ АДАПТАЦИИ В ПОСТТРУДОВОЙ ПЕРИОД

Данная статья посвящена исследованию взаимосвязи уровня адаптации и личностных особенностей (самооценка, самопринятие, активность, волевой компонент) пожилых людей города Новосибирска. Выделены три группы пенсионеров: с высоким, средним и низким уровнем адаптации. Рассмотрено влияние половых различий на личностные особенности и уровень адаптации. Получены и проанализированы статистически значимые результаты исследования.

Актуальность исследования обусловлена тем, что сегодня в мире каждый десятый человек старше 60 лет, что в 3 раза больше, чем полвека назад. Долговременные тенденции снижения рождаемости и роста продолжительности жизни приводят к старению населения – увеличению в нем доли пожилых и старых людей. В настоящее время к этой возрастной категории относятся 12,9% россиян. В последнее десятилетие, в связи с увеличением продолжительности жизни, заметно возрос интерес к геронтологическим проблемам [1, 2, 3, 4].

Целью данного исследования является изучение особенностей личности пожилых людей как фактора адаптации в посттрудовой период.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что пожилые люди характеризуются разной степенью адаптации в посттрудовой период. Личностные особенности выступают как факторы успешности процесса адаптации. Особенности самосознания, мотивационно-потребностной и эмоциональной сфер личности определяют успешность адаптации пожилого человека в посттрудовой период.

Для проверки гипотезы были выдвинуты следующие задачи:

1. Провести анализ литературы по проблеме.
2. Исследовать особенности адаптации пожилых людей в посттрудовой период.
3. Изучить особенности личности пожилых людей с различной степенью адаптации после выхода на пенсию.

4. Выявить особенности личности пожилого человека, обеспечивающие успешную адаптацию в посттрудовой период.

5. Разработать рекомендации по профилактике дезадаптации в посттрудовой период жизни пожилого человека.

В исследовании использовались:

- а) метод беседы;
- б) методика диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда;
- в) методика незаконченных предложений;
- г) методика «личностный дифференциал» Ч.Осгуда.

Исследование проводилось на базе Калининского бюро медико-социальной экспертизы. Опрошено 62 жителя города Новосибирска, находящихся на пенсии и не работающих, в возрасте от 55 до 65 лет, из которых 30 мужчин и 32 женщины, с разным семейным положением, разным стажем работы до пенсии.

На основе анализа интегрального показателя адаптации (методика диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда) выделены 3 экспериментальные группы испытуемых:

1. Пенсионеры с высоким уровнем адаптации – группа А.
Значение показателя адаптации от 66 до 72 баллов (М=67).

2. Пенсионеры со средним уровнем адаптации – группа В.
Значение показателя адаптации от 49 до 65 баллов (М=56,6).

3. Пенсионеры с низким уровнем адаптации – группа С.
Значение показателя адаптации от 38 до 48 баллов (М=41,3).

Значимость различий в уровне адаптации между экспериментальными группами проверялась с помощью t-критерия Стьюдента. Различия являются статистически значимыми при $p \leq 0,01$ между группами А и В, группами В и С, группами А и С. Таким образом, можно сделать вывод, что пожилые люди характеризуются разной степенью адаптации в посттрудовой период.

Большинство пожилых людей характеризуются средней степенью адаптации (65%). Пенсионеров с высоким уровнем адаптации – 19%. Существует группа пенсионеров с низким уровнем адаптации (16%).

Проводился анализ половых различий в уровне адаптации в посттрудовой период. Было выявлено, что большинство женщин и мужчин, характеризуется средним (65% и 63% соответственно) уровнем адаптации (см. табл.).

**Половые различия адаптации пенсионеров в посттрудовой период
(по группам испытуемых, %)**

<i>Испытуемые</i>	<i>Экспериментальные группы</i>		
	<i>А (высокий уровень адаптации)</i>	<i>В (средний уровень адаптации)</i>	<i>С (низкий уровень адаптации)</i>
Мужчины	20	63	17
Женщины	19	65	16

Значимость различий определялась с помощью ϕ -критерия Фишера. Выявлено, что ни в одной из экспериментальных групп различия в адаптации между мужчинами и женщинами не значимы. (Группа А – $\phi=0,098$, группа В – $\phi=0,161$, группа С – $\phi=0,106$).

Группа А (высокий уровень адаптации)

Результаты, полученные с помощью шкалы «Самопринятие», выявили, что большинство испытуемых данной группы имеют высокий уровень самопринятия (67%) и средний уровень самопринятия (33%). У испытуемых группы А низких показателей по шкале «Самопринятие» выявлено не было.

Таким образом, пожилые люди с высоким уровнем адаптации высоко оценивают свою внешность, свою способность справляться с трудными ситуациями, считают себя интересными людьми.

При исследовании половых различий выявлено, что женщины с высоким уровнем адаптации в посттрудовой период чаще обнаруживают высокий уровень самопринятия (83%), тогда как мужчины – в равной степени высокий и средний (50% и 50%).

Для более детального изучения представлений человека о самом себе применялась методика «Личностный дифференциал».

Интерпретация данных, полученных с помощью ЛД, велась по трем факторам: Оценка (О), Сила (С), Активность (А).

Очень низких значений не обнаружено ни у одной группы по всем факторам, поэтому полученные результаты не интерпретируются.

Результаты по фактору оценки свидетельствуют об уровне самоуважения; по фактору силы – о развитии волевых сторон личности; по фактору активности – об экстравертированности личности.

При анализе результатов в группе А (с высоким уровнем адаптации) не было выявлено низких значений ни по одному фактору (оценка, сила,

активность), что корректирует с данными, полученными с помощью шкалы «Самопрятие».

Анализ результатов по факторам выявил следующие особенности:

У большинства испытуемых данной группы обнаружен оптимальный уровень самооценки по фактору **силы** (58% – средние значения, 17% – высокие). Встречаются также и очень высокие значения (25%). Это свидетельствует о том, что пожилые люди с высоким уровнем адаптации в посттрудовой период уверены в себе, независимы, рассчитывают на собственные силы в трудных ситуациях.

По фактору **оценки** в группе А значения большей части испытуемых отнесены к оптимальному уровню (высокие значения – 50%, средние – 25%). Встречаются также и очень высокие значения (25%). Это говорит о том, что испытуемые воспринимают себя как личность, осознают себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик.

По фактору **активности** наибольшее количество средних (42%) и высоких (33%) значений. Очень высокие значения встречаются у 25% испытуемых. Данные результаты указывают на высокую активность пожилых людей с высоким уровнем адаптации, общительность.

При проведении статистической обработки с помощью ϕ -критерия Фишера (0,05 уровень значимости) в группе А были выявлены существенные различия по факторам силы и оценки. У испытуемых данной группы по фактору силы преобладают средние значения, а по фактору оценки высокие, на основании чего можно сделать вывод, что пожилые люди с высоким уровнем адаптации выше оценивают свои социально желательные характеристики и себя как личность, чем свои волевые качества.

При изучении половых различий были выявлены существенные различия по факторам силы и оценки (ϕ -критерий $P=0,01$).

Большинство женщин группы А обладают высокими (67%) и очень высокими (33%) значениями по фактору «Оценка», тогда как мужчины – средними (50%) и высокими (33%).

Таким образом, мужчины с высоким уровнем адаптации высоко оценивают свои волевые качества, уверенность в себе, а женщины с высоким уровнем адаптации в посттрудовой период высоко оценивают свои социальные качества, уровень достижений.

Для изучения локализации контроля над значительными событиями применялась шкала «Интернальность». При анализе результатов не выявлено низких значений по данному фактору у испытуемых группы А. В равной

степени присутствуют средние (50%) и высокие значения (50%). Это свидетельствует о том, что люди с высоким уровнем адаптации в посттрудовой период считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, чувствуют ответственность за эти события и за то, как складывается жизнь в целом.

Половые различия по критерию «Интернальность» статистически не значимы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что пожилые люди с высоким уровнем адаптации в посттрудовой период обладают оптимальным уровнем самооценки (средним и высоким). Они воспринимают себя как личность, уверены в себе, независимы, оценивают себя, как активных и общительных. Мужчины высоко оценивают свои волевые качества, умение справляться с трудностями, а женщины высоко оценивают свои социальные качества. Люди данной группы склонны рассчитывать на собственные силы, умеют управлять собой, своими поступками, считают себя ответственными за то, как складывается их жизнь в целом.

Группа В (средний уровень адаптации)

Результаты, полученные с помощью шкалы «Самоприятие», показывают, что большинство испытуемых данной группы имеет средний уровень самоприятия (90%). С высоким уровнем самоприятия – 5%, с низким – 5%. Статистически значимых половых различий не выявлено.

Анализ результатов по методике «***Личностный дифференциал***» по факторам показал, что у большинства испытуемых группы В по фактору силы оптимальный уровень самооценки (75% – средние значения, 17% – высокие). Встречаются также низкий (5%) и очень высокий (2,5%) уровень значений. По фактору оценки преобладает адекватный уровень самооценки (62,5% – средний уровень значений, 10% – высокий). Низкий показатель у 2,5% испытуемых. Большой процент очень высоких показателей (25%).

По фактору активности наибольшее количество оптимальных значений (60% – средних, 22,5% – высоких). Низких значений – 7,5%, очень высоких – 10%.

При проведении статистической обработки с помощью ϕ -критерия ($p \leq 0,01$) выявлены существенные различия по фактам силы и оценки на «очень высоком» уровне значений. Испытуемые группы В имеют тенденцию преувеличенно высоко оценивать свои социальные качества.

При изучении половых различий были выявлены различия по всем трем факторам (ϕ -критерия, $p \leq 0,05$).

Анализ половых различий по фактору «Сила» показал, что среди мужчин не выявлено низких значений по данному показателю, тогда как у женщин они составляют 10%. Очень высокий уровень значений встречается у мужчин группы в 5% случаев, у женщин не встречается. Это свидетельствует о том, что мужчины склонны преувеличивать свои волевые качества, а женщины занижать.

Анализ половых различий по фактору «Оценка» показал, что у женщин чаще, чем у мужчин встречаются очень высокие значения по данному фактору (33% женщин, 16% мужчин).

Анализ половых различий по фактору «Активность» выявил, что у женщин экспериментальной группы чаще, чем у мужчин обнаруживаются очень высокие значения по этому фактору (44% – у женщин 5% – у мужчин).

При анализе результатов по шкале «Интернальность» было выявлено, что у большинства пожилых людей со средним уровнем адаптации средний уровень показателя интернальности равен 80%. Испытуемых с низким значением по данной шкале – 7,5%, с высоким – 12,5%. Это говорит о том, что, в целом, люди со средним уровнем адаптации в посттрудовой период предъявляют высокие требования к себе, рассчитывают на собственные силы. Но часть людей этой группы не считает себя способными контролировать события в своей жизни, ответственность за них перекладывают на обстоятельства и на других людей.

Таким образом, большинство пожилых людей со средним уровнем адаптации в посттрудовой период обнаруживают оптимальный уровень самооценки, т.е. они воспринимают себя как личность, удовлетворены собой. У небольшого процента людей данной группы наблюдается как завышенная, так и заниженная самооценка, что говорит об их личностной незрелости, неумении правильно оценивать себя, результаты своей деятельности. Испытуемые данной группы склонны преувеличенно высоко оценивать свои социальные качества. У мужчин данной группы наблюдается тенденция завышать свои волевые качества, а у женщин социальные.

Группа С (низкий уровень адаптации)

Результаты, полученные с помощью шкалы «Самопрятие» показали, что большинство испытуемых данной группы имеют низкий уровень самопрятия (70%). У части испытуемых наблюдается средний уровень самопрятия (30%). Высоких значений по данной шкале выявлено не было. Таким образом, пожилые люди с низким уровнем адаптации негативно оценивают свою внешность, считают, что ни в чем не проявили себя.

При исследовании половых различий выявлено, что женщины с низким уровнем адаптации в посттрудовой период чаще обладают средним уровнем самоприятия (66%), тогда как мужчины имеют его во всех случаях (100%).

Анализ результатов по методике «Личностный дифференциал» проводился по факторам силы, оценки, активности. Обследование испытуемых групп С с различным уровнем самооценки не выявило высоких значений ни по одному фактору, что коррелирует с данными, полученным с помощью шкалы «Самоприятие». Высокие значения встречаются только по фактору оценки (10%). По фактору силы у большинства испытуемых выявлены низкие значения (60%). Встречаются и средние значения (40%).

По факторам оценки и активности максимальное число средних значений (80%). Низкие значения по фактору оценки встречаются у 10% испытуемых, по фактору активности – у 20%. Таким образом, у испытуемых группы С преобладают средние-низкие значения самооценки. Особенно низко испытуемые этой группы оценивают свои волевые качества. При изучении половых различий были выявлены существенные различия по фактору силы (χ^2 -критерий, $p \leq 0,03$) и оценки.

Мужчины с низким уровнем адаптации низко оценивают свои волевые качества (80% мужчин и 49% женщин), а женщины – социальные (20% – женщин, у мужчин – 0%).

При анализе результатов по шкале «Интернальность» было выявлено, что у большинства пожилых людей низкий (60%) и средний (30%) уровень интернальности. Людей с высоким уровнем интернальности в этой группе 10%. Это свидетельствует о том, что большая часть пожилых людей с низким уровнем адаптации склонна придавать более важное значение внешним обстоятельствам, не считает себя способными контролировать собственную жизнь.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что пожилые люди с низким уровнем адаптации в посттрудовой период характеризуются низким и средним уровнем самооценки. Зачастую они критично относятся к себе, не удовлетворены собственным поведением, уровнем достижений. Мужчины этой группы низко оценивают уверенность в себе, способность справиться с трудностями, а женщины низко оценивают себя в целом, как личность. Люди этой группы полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действий других людей.

Сравнительный анализ показателей самосознания по группам испытуемых позволил выявить значимые различия.

Испытуемых группы А (высокий уровень адаптации) характеризует высокий уровень самопрятия (67%) по сравнению с испытуемыми группы В (5%), $\phi^*=4,45$; $p \leq 0,01$) и группы С (0%).

В группе С (низкий уровень адаптации) большее количество низких значений (70%), чем в группе В (5%) – $\phi^*=3,57$; $p \leq 0,01$ и группе А (0%).

По фактору силы (личностный дифференциал) у испытуемых группы А чаще встречаются очень высокие (25%) и высокие (17%) значения, чем у испытуемых группы С (0% и 0%).

В группе С низких значений больше (60%), чем в группе А (0%).

1. По характеру оценки в группе А чаще встречается высокие значения (50%), чем в группе С (10%) – $\phi^*=2,16$; $p \leq 0,01$. В группе С чаще встречаются низкие значения (10%), чем в группе А (6%), по фактору оценки и средние значения (80%), чем в группе А (25%) – $\phi^*=2,72$; $p \leq 0,01$.

2. По фактору активности в группе А больше очень высоких (25%) и высоких (33%) значений, чем в группе С (0%). В группе С больше низких значений (20%), чем в группе А (6%).

3. Испытуемые группы А характеризуются высоким уровнем интернальности (50%) по сравнению с испытуемыми группы С (10%) – $\phi^*=2,16$; $p \leq 0,01$. У испытуемых группы С чаще встречается низкий уровень интернальности (60%), чем у испытуемых группы А (0%) и испытуемых группы В (7,5%) – $\phi^*=3,44$; $p \leq 0,01$.

Таким образом, испытуемые группы А обладают, в целом, более оптимальной самооценкой личностного благополучия и характеризуются более уверенным, осознанным отношением к жизни.

Список литературы

1. **Авербух Е.С.** Неврозы и неврозоподобные состояния в позднем возрасте. Л., 1976. 159 с.
2. **Авербух Е.С.** Расстройства психической деятельности в позднем возрасте. Л., 1969. 285 с.
3. **Агаджанян Н.А., Катков А.Ю.** Резервы нашего организма. М., 1990. 336с.
4. **Александрова М.Д.** Очерк о психофизиологии старения. Л., 1965. 190с.

Получено 29.01.04 г.

Л.В. Караваева (МДОУ – д/с №25 «Рябинка» к.в. г. Бердска)

С.Д. Юдина (Новосибирский госпедуниверситет, кафедра психологии)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена развитию творческого мышления через приобщение ребёнка к природе, даны методические разработки.

Современное содержание воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста предполагает гуманизацию всего педагогического процесса, обращение к личности ребёнка. Для того чтобы подготовить разностороннего и полноценного человека необходимо развивать у него творческое мышление. Творческая деятельность человека обращает к его будущему и меняет его настоящее. Творческой деятельностью называется деятельность человека, которая создаёт нечто новое: это может быть какая-нибудь вещь внешнего мира или построения ума. Благодаря мыслительной деятельности человек познаёт окружающую его действительность, делает множество открытий. Мышление – психический процесс обобщённого, опосредованного отражения объективной действительности. Психологи выделяют мышление творческое (продуктивное) и воспроизводящее (репродуктивное). Творческое мышление направлено на создание новых идей, его результатом является открытие нового или усовершенствование решения той или иной задачи. В ходе творческого мышления возникают новообразования, касающиеся мотивации, целей, оценок, смыслов внутри самой познавательной деятельности. В отличие от творческого мышления, репродуктивное представляет собой применение готовых знаний и умений. Творческая деятельность мысли находится в прямой зависимости от прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, на основе которого строятся рассуждения, умозаключения, выводы. Расширение опыта ребёнка становится возможным благодаря социальному опыту.

Л.С.Выготский утверждал: «Обучение только тогда хорошо, когда оно идёт впереди развития».

К старшему дошкольному возрасту увеличиваются возможности инициативной преобразующей активности. Познавательная деятельность понимается как поиск знаний, приобретение знаний самостоятельно или под тактичным руководством взрослого в форме сотрудничества, сотворчества взрослого и ребёнка в зоне его ближайшего развития. Продукты мышления дошкольника появляются через многочисленные «зачем?», «как?», «почему?». Он вынужден оперировать знаниями, представлять ситуации и пытаться найти путь для ответа на вопрос. Ребёнок представляет себе реальную ситуацию и как бы действует с ней в своём воображении. Такое мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. Образное мышление – основной вид мышления шестилетнего ребёнка. Он может в отдельных случаях мыслить логически, но следует помнить, что это возраст сензитивен к обучению, опирающемуся на наглядность. В мышлении ребёнка господствует логика восприятия. Таким образом, мышление старшего дошкольника достигнет высокого уровня при полноценном использовании педагогом разнообразных форм, методов и приёмов в совместном творчестве с ребёнком или в условиях, созданных взрослым для возникновения самостоятельной творческой деятельности ребёнка.

Огромный потенциал для развития творческого мышления содержит экологическое образование дошкольников.

Познавательное занятие: «Почему белые медведи не живут в лесу?»

Цель: познакомить детей с белым медведем и его образом жизни, приспособлением к суровым северным условиям; учить устанавливать взаимосвязь между внешним видом животного и средой обитания. Развивать мышление, познавательный интерес.

Ход занятия:

– Крупный зверь, белый зверь,
Хищный зверь, сильный зверь.

Кто это? Ответ: медведь.

– Хотите побывать на Севере и узнать, как живут белые медведи?

Чтение рассказа из книги «Экология в картинках», рассматривание картин про медведей.

Вопросы к беседе: каковы условия жизни на Севере? Что помогает жить медведям в суровых условиях? Как они охотятся? Чем питаются? А могли бы у нас жить белые медведи? Почему?

Дидактическая игра: «Кто лишний?»

Цель: учить находить на картинках лишнее животное, объяснять свой выбор, развивать мышление.

Предлагается набор картинок: заяц, белка, ёжик, жираф, волк, бурый медведь – кто лишний?

Занятие в форме игры на экологической тропе: «Для чего бабочке кружочки?».

Цель: познакомить детей с ролью окраски в жизни животных, развивать мышление, воспитывать осознанно-правильное поведение в природе.

Предварительная работа: перед занятием в отсутствие ребят размещаем бумажных бабочек, жуков, гусениц, червяков. Представлены две ситуации: насекомое незаметно на окружающем фоне и насекомое сразу выделяется из окружения.

Ход занятия:

1. Сегодня на тропинке можно обнаружить необычно красивых бабочек, жуков, дождевых червяков. Одни из них спрятались, другие, наоборот, заметны издалека. Задание: найти как можно больше бумажных насекомых, червяков и принести. При этом нужно запомнить, где именно затаились бабочки, жуки, и какого цвета было их окружение. Если какие-то объекты не найдены, необходимо показать их детям, обсудить, почему именно их было трудно заметить. Предложить ответить на вопрос: «Каких животных вы замечали в первую очередь: ярких, выделяющихся на фоне среды, или тех, кто окрашен так же, как и всё вокруг?» Например: сразу ли удалось заметить божью коровку? На чём она сидела? Выделялась ли по окраске? А кузнечик в траве? Дождевой червяк на земле? Бабочка с коричневыми крылышками на коре дерева?

2. Предложить одной группе ребят спрятать бумажных насекомых в разных местах, а другой – найти их. Обсудить, почему они положили зелёную гусеницу именно на листок, а божью коровку спрятать так и не удалось. Объяснить детям, что божья коровка выделяет горькие жёлтые капельки. Спросить, для чего она это делает? От кого защищается жучок?

3. Вместе с детьми рассмотреть модель бабочки, её крылья с верхней и нижней стороны. Предложить ребятам высказать свои гипотезы о причинах различной окраски крыльев сверху и снизу. Выяснить, для чего бабочке нужны по-разному окрашенные крылья. Предложить детям ненадолго закрыть глаза, прикрепить бабочку на ствол дерева так, чтобы была видна её яркая окраска, крылья с кружочками-глазами. Спросить, сразу ли можно обнаружить бабочку? Почему? А будет ли заметна такая бабочка птицам? Как она может спрятаться?

Предложить детям снова закрыть глаза, и сложить крылья бабочки так, чтобы она не выделялась на фоне коры. Легко ли отыскать бабочку на этот раз? Почему не сразу видна? А если начнёт двигаться, привлечёт ли внимание птицы? Что ей делать? Как отвлечь внимание врага? Как безобидная бабочка сможет напугать птицу? Что бы вы сделали на месте бабочки? Что произойдёт дальше?

4. Подвижная игра: «Птицы и гусеницы».

Цель: закрепить знания детей о роли окраски в жизни животных.

5. Сюрпризный момент: завернуть конфеты в бумагу разного цвета и развесить на дереве. Предложить отыскать угощение.

Вечером предложить детям разноцветные листы бумаги, предварительно разделённые чертой на две части: на одной половине нарисовать животное, незаметное на таком фоне, на другом – ярко выделяющееся.

Поисково-познавательная деятельность: «Почему в пустыне мало воды?»

Объяснить некоторые особенности природно-климатических зон Земли.

Принести макет «Солнце – Земля», две воронки, прозрачные ёмкости, мерные ёмкости, песок, глина.

Дети рассматривают ландшафты песчаных и глинистых почв пустыни. Выясняют, что происходит с влагой в пустыне. Доказывают опытом: наполняют воронки песком и глиной, наливают воду, помещают в тёплое место. Делают вывод в виде модели взаимозависимости факторов неживой природы.

Игра: «Бывает или нет?».

На дворе мороз, а в гнезде – голенькие птенчики. Бывает или нет? Если бывает, то скажите, как называются птицы, которые выводят птенцов зимой. С чем эта особенность связана?

Есть такие птицы, которые прилетают к нам вместе с зимой. Бывает или нет? Если бывает, то скажите, как называется эта птица. Почему у нее такие «странные желания»?

Экологические задания:

Продолжите предложения: «Если бы я был птицей, я бы хотел быть....., потому что.....»; «Если бы я был деревом, я бы хотел быть....., потому что.....».

Объясните смысл пословиц: «Не плюй в колодец – пригодится водицы напиться»; «Воробей под кровлю – а сова на ловлю»; «Журавль высоко летает, а от реки не отбывает».

Ответьте на вопросы: «Если ласточки летают низко над землёй, то жди непогоды. Почему?»; «Сделал дыру, вырыл нору, солнце сияет, а он и не знает. Почему у крота плохое зрение?»; «Какими могут быть последствия попадания в реку или море нефти?»

Выберите правильный ответ:

1. Где воздух чище?

- а) в городе;
- б) на лугу;
- в) в сосновом бору.

2. Лекарственные растения можно собирать:

- а) на газонах в городе;
- б) по обочинам дорог;
- в) вдали от населённых пунктов и дорог.

Решите задачи:

1. Был морозный зимний день. По лесу шли на лыжах два охотника. Уже близился вечер, и они остановились на отдых. Утоптали снег, поставили палатку, развели костёр. «Эх, – сказал один охотник, – сейчас бы чайку горяченького выпить!» А кругом ни домика, ни речки, ни ручейка. Где же взять воду для чая? «А я знаю, что нужно сделать, чтобы у нас был чай!» – сказал второй охотник и взял пустой чайник.

Как ты думаешь, что сделал второй охотник, как он раздобыл воду для чая?

2. Вчера за чёрным другом

Весна спешила с плугом.

А нынче друг вчерашний –

Серьёзный чёрный грач –

По свежей влажной пашне

За ней пустился вскачь.

Почему с приходом весны грачи ходят за плугом, а во время осенней вспашки их на полях не бывает?

Попытаться найти путь для ответа на вопрос. Ребёнок представляет себе реальную ситуацию и как бы действует с ней в своём воображении. Такое мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. Образное мышление – основной вид мышления 6-летнего ребёнка. Он может в отдельных случаях мыслить логически, но следует помнить, что это возраст сензитивен к обучению, опирающемуся на наглядность. В мышлении ребёнка господствует

логика восприятия. Таким образом, мышление старшего дошкольника достигнет высокого уровня при полноценном использовании педагогом разнообразных форм, методов и приёмов в совместном творчестве с ребёнком или в условиях, созданных взрослым, для возникновения самостоятельной творческой деятельности ребёнка.

Найдите ошибки в рассказах:

1. Самец кукушки куковал, облетая свою территорию. Они с самкой только что окончили вить гнездо. Самка отложила яйца и села их высидывать. Когда вывелись птенцы, родители кормили их гусеницами.

2. Я иду по болоту. Солнце блестит на листьях ландыша. Вода на болоте золотая от солнца, а кочки в ней, как чёрные камни. В воде резвятся головастики, скоро они станут взрослыми рыбами. В утренней тишине слышатся звуки лопающихся пузырьков болотного газа. Скоро проснётся и запоёт цапля. Проголодавшись за ночь, она будет ходить по болоту на своих длинных ногах с перепонками и высматривать добычу: комаров, мошек, лягушек.

3. Жаба сидела у грядки и грелась в лучах полуденного солнца. Вот она высоко подпрыгнула, выбросила длинный язык и ударила его липким кончиком пролетающую мимо крупную серую муху. Проглотив насекомое, жаба задремала.

Умственная разминка: «Угадай слово».

Все садятся в круг. Ведущий записывает на доске начальную букву загаданного слова, а вместо остальных букв ставит тире. Задача играющих – угадать слово, причём нельзя называть его сразу, нужно задать ряд наводящих вопросов. Ведущий должен догадаться, о каком именно слове его спрашивают, и дать ответы: « Да, это ...» или « Нет, это ...» Задача игроков – задавать вопросы так, чтобы ведущему было нелегко на них ответить. Если он не сможет дать ответ на вопрос, то будет вынужден открыть следующую букву в слове.

Например: « С...».

Вопрос: Это такое животное?

Ведущий: Нет, это не собака.

Вопрос: Это такой человек – мастер?

Ведущий: Нет, это не сапожник.

Вопрос: Это ночная птица?

Ведущий: Нет, это не сова.

Вопрос: Это такое тёплое и ласковое на небе?

Ведущий: Да, это солнце.

Коллективная творческая деятельность: «Строим дом».

Предлагаю детям превратиться в «архитекторов» и построить свой город – красивый и чистый. Вместе с детьми выбираем нужные объекты (изготовлены заранее) и обсуждаем их местонахождение.

Практикум для родителей на тему: «Детские вопросы и как на них отвечать» с участием воспитанников детского сада».

Таким образом, расширяя опыт ребёнка, мы создаём условия для творческой деятельности его мысли при других равных условиях.

Список литературы

1. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991.

Получено 2.06.04

УДК 152.32 + 370.153 + 362.7

О.А. Кожевникова

(ст. преподаватель Куйбышевского филиала НГПУ, кафедра психологии)

РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР АДАПТИРОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ К РАЗНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ

Данная статья направлена на изучение и выявление новых функциональных зависимостей рефлексии. Рассматривается взаимосвязь рефлексии и адаптированности у подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях.

Понятие рефлексии в психологии имеет множество трактовок. В советской психологии понятие «рефлексия» привлекалось в качестве объяснительного принципа для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях: мышления, памяти, сознания, личности, общения.

Интегративную функцию рефлексии по отношению к различным психологическим предметам и к областям практики выделяет А.М.Матюшкин: «Изучение структуры и условий формирования рефлексивных

механизмов саморегуляции мышления позволило исследовать мышление как включенное во все жизненные ситуации – общение, игру, учение, профессиональную деятельность человека». Это же отмечается и О.К.Тихомировым: «Мышление – необходимый компонент рефлексии личности и само становится объектом этой рефлексии» [2].

Помимо этого, в ряде экспериментальных исследований рефлексия выступала не только как существенный компонент какого-либо другого явления (например мышления), но и как предмет специального психологического изучения в исследовании Н.И.Гуткиной рефлексивных ожиданий личности [4].

В современной отечественной психологии в ряде экспериментальных исследований А.В.Карпова рефлексивность рассматривается как психическое свойство и представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Тем самым данное свойство становится реальным и полноценным объектом конкретно-научного психологического исследования [7]. При этом в зависимости от той области, в которой проводится психологическое исследование, выделяется та или иная «грань» рефлексии, акцентируется тот или иной ее аспект. Это является необходимым моментом процесса все более глубокого изучения рефлексии.

В целом, анализ отечественных конкретно-экспериментальных работ, посвященных изучению рефлексии, показывает, что она исследуется в четырех основных аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном. При этом первые два аспекта выделяются в исследованиях коллективных форм деятельности и опосредствующих их процессах общения, а другие два – в индивидуальных формах проявления мышления и сознания.

На выявление специфики кооперативного аспекта рефлексии направлены работы Н.Г.Алексеева, В.В.Рубцова, А.А.Тюкова [11, с.100, 115, 229], Г.П.Щедровицкого [16] и др. Эти исследования имеют прямое отношение к психологии управления. Психологические знания о кооперативном аспекте рефлексии обеспечивают, в частности, проектирование коллективной деятельности с учетом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов, а главное, кооперации их совместных действий. При этом рефлексия трактуется как «высвобождение» субъекта из процесса деятельности, как его «выход» во внешнюю позицию по отношению к ней.

На выявление специфики коммуникативного аспекта направлены

преимущественно социально-психологические исследования Н.И.Гуткиной, И.Е.Берлянд, К.Е.Данилина, А.В.Петровского, Л.А.Петровской и др., а также некоторые инженерно-психологические работы. В них рефлексия рассматривается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия, которая характеризуется А.А.Бодалевым как специфическое качество познания человека человеком. Давая социально-психологическое определение понятию «рефлексия» Е.В.Смирнова и А.П.Сопиков отмечают, что «размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие лица, называется рефлексией» [15, с.142].

В контексте изучения когнитивных процессов Н.Г.Алексеевым, Л.Ф.Берцфаи, Л.Л.Гуровой, А.З.Заком и др. ведутся исследования интеллектуального аспекта рефлексии. Ориентированные в этом направлении работы явно преобладают в общем объеме публикаций, отражающих разработку проблематики рефлексии в психологии [5]. В.В.Давыдов определяет рефлексю как умение субъекта «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия». Здесь рефлексия, по сути дела, рассматривается в своем интеллектуальном аспекте. Такое ее понимание служит одним из оснований, позволяющих раскрыть представления о психологических механизмах теоретического мышления и реализовать их в возрастной и педагогической психологии.

Экспериментальному исследованию личностного аспекта рефлексии посвящены работы Н.И.Гуткиной [4], Е.Р.Новиковой [9], И.Н.Семенова и С.Ю.Степанова [14], А.Б.Холмогоровой, В.К.Зарецкого и др. Центральным для большинства этих работ является понимание рефлексии как процесса переосмысления [13], как механизма «не только дифференциации в каждом развитом и уникальном человеческом «я» его различных подструктур (типа: «я» – физическое тело», «я» – биологический организм», «я» – социальное существо», «я» – субъект творчества» и др.), но и интеграции «я» в неповторимую целостность...»[3].

В нашем исследовании мы ориентируемся на определение рефлексии как психического свойства, так как рассматриваем ее как количественно измеряемое явление, с целью выявления его новых функциональных зависимостей и связей.

Мы проводили исследование рефлексии у подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях. Многолетний опыт работы с подростками, воспитывающимися в условиях школы-интерната, показал, что развитие данных детей идет по другому типу, нежели у подростков из семей.

У ребенка, растущего в семье, отношение к себе имеет весьма сложную структуру. Элементами этой структуры являются такие психологические образования, как принятие – непринятие себя, общая самооценка, парциальные самооценки, оперативные, прогностические самооценки и др. Эти элементы находятся в сложных взаимозависимостях. Например, подросток может весьма низко оценивать свой характер, успехи в той или иной области, но при этом любить себя («Я отношусь к себе хорошо, хотя часто сам себе противен»). Возникновение такой сложной системы, по мнению М.И.Лисиной, является результатом усвоения ребенком двух различных уровней отношения к себе со стороны взрослых, прежде всего родителей, начиная с самых ранних стадий онтогенеза: родители, с одной стороны, безусловно, любят его вне зависимости от его реального поведения, свойств характера и т.п., а с другой – объективно оценивают – хорошо или плохо – то, каков он в различных конкретных ситуациях. Ребёнок, с раннего детства растущий вне семьи, лишен первого из этих уровней – безусловной любви, поэтому для него характерно простое, одномерное, нерасчлененное отношение к себе, сводящееся к оценке.

Различие между подростками из семьи и из школы-интерната состоит в том, что если первые, в целом, оценивают себя положительно и считают, что окружающие тоже оценивают их достаточно высоко, то вторые в большинстве своем дают себе отрицательную оценку.

Интересно сравнить содержательные характеристики образа «Я» у тех и других подростков. Воспитанники школы-интерната, описывая себя, говорят главным образом о своих нравственных качествах (причем отрицательных): «лентяй», «врун», «грубый», «непослушный» и т.п. У «семейных» подростков также встречаются подобные оценки, однако чаще встречаются положительные: «добрый», «трудолюбивый», «умею дружить». Вместе с тем такие характеристики у них составляют не больше трети, подавляющее же большинство приходится на так называемые эмоционально-волевые: «сдержанный», «организованный», «разболтанный», «нет никакой силы воли». Отношение к себе у воспитанников школы-интерната, по сути, повторяет оценку окружающих. У их «семейных» сверстников в это время идет активный процесс становления собственного отношения к себе, основанного на собственных представлениях, идет выработка собственных критериев оценки себя, идет напряженная работа по преобразованию, развитию собственной личности в соответствии с собственными критериями, причем в этом им помогают родители.

Изучив особенности подростков, воспитывающихся в разных социальных

условиях, мы выдвинули гипотезу о тесной взаимосвязи рефлексивности и адаптированности, т.е. чем выше уровень рефлексии, тем выше уровень адаптированности, и наоборот. Под понятием адаптированности в данном случае мы понимаем «чувство собственного достоинства и умение уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление овладеть, справиться с ними». Чтобы проверить данную гипотезу, мы провели исследование на разных группах подростков в возрасте 15 – 16 лет, которые воспитываются в разных социальных условиях. Выборка составила 40 человек: 20 подростков из школы-интерната г. Куйбышева, НСО (экспериментальная группа) и 20 «семейных» подростков из гимназии №1 этого же города (контрольная группа). Были использованы следующие диагностические методики: «Шкала социально-психологической адаптивности» К.Роджерса и Р.Даймонда и «Методика определения уровня развития рефлексивности» А.В.Карпова.

Для выявления взаимосвязи рефлексии и адаптированности был применен метод ранговой корреляции Спирмена (см. нижеприведенную табл.).

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена Rs

<i>Исследуемые группы</i>	<i>Коэффициент ранговой корреляции Спирмена Rs</i>
Экспериментальная группа	Rs=0,48 О
Контрольная группа	Rs=0,34 О

Корреляционный анализ показал, что в группе подростков, воспитывающихся в условиях школы-интерната (экспериментальная группа), обнаруживается тесная положительная взаимосвязь рефлексивности с адаптированностью ($r = 0,480$ при $p = 0,05$), что свидетельствует о том, что чем выше уровень рефлексивности, тем выше уровень адаптированности. В контрольной группе не обнаружена значительная связь рефлексивности с адаптированностью, что свидетельствует о том, что у подростков из семей уровень адаптированности слабо связан с уровнем развития рефлексивности.

У «семейных» подростков рефлексия не является фактором адаптации в обществе, скорее всего это связано с тем, что в понимании своих проблем и в решении их огромную роль играют родители, которые любят своего ребенка безоговорочно, стараются ему помочь в трудных жизненных ситуациях и объективно оценивают – хорошо или плохо – то, каков их ребенок в различных конкретных ситуациях. Эти дети чувствуют «крепкую» защиту своих

родителей.

Итак, представленные результаты показывают, что свойство рефлексивности действительно оказывает влияние на уровень адаптированности подростков, воспитывающихся в интернате. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что с воспитанниками интерната необходимо проводить коррекционную работу по развитию рефлексии, так как уровень развитости рефлексии является фактором успешной адаптации подростков в социуме. Для подростков интерната важно научиться находить конструктивные выходы из трудных жизненных ситуаций, анализировать свои поступки и понять, что решать свои проблемы они могут только сами, так как помощи им ждать неоткуда.

Список литературы

1. **Астапов В.М., Микадзе Ю.В.** Обучение и воспитание детей «группы риска»: Хрестоматия. М., 1996.
2. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений. Т. 4. М., 1984. 433 с.
3. Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 38.
4. **Гуткина Н.И.** О психологической сущности рефлексивных ожиданий //Психология личности: теория и эксперимент. М., 1982. С. 100 – 108.
5. **Захарова А.В., Боцманова М.Э.** Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности. М., 1982. С. 152 – 162.
6. **Карпов А.В., Пономарева В.В.** Психология рефлексии. М.: ИП РАН, 2002.
7. **Карпов А.В.** Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики //Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45 – 57.
8. **Ломов Б.Ф.** Проблема общения в психологии //Проблема общения в психологии. М., 1981. С. 3 – 18.
9. **Новикова Е.Р.** Особенности рефлексивных механизмов мышления у школьников подросткового возраста //Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. 1984. №4. С. 71 – 72.
10. **Прихожан А.М., Толстых Н.Н.** Дети без семьи. М., 1990.
11. Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1984.
12. **Степанов С.Ю., Семенов И.Н.** Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31 – 40.
13. **Семенов И.Н., Степанов С.Ю.** Типы и функции рефлексии в научном мышлении //Проблемы рефлексии в научном познании. Куйбышев, 1983. С. 76 – 82.
14. **Семенов И.Н., Степанов С.Ю.** Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии //Исследование проблем психологии творчества. М., 1983, С. 154 – 182.
15. **Смирнова Е.В., Сопикова А.П.** Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности) //Социальная психология личности. Л., 1973. С. 140 – 149.
16. **Щедровицкий Г.П.** Коммуникация, деятельность, рефлексия //Исследования речемыслительной деятельности. Алма – Ата, 1974. С. 12 – 28.

Получено 4.02.04 г.

А.Д. Конев

(Лицей информационных технологий, г. Новосибирск)

“BRAINWARE” И КОРРЕКЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТА

Термин “brainware” в 1986 г. предложил академик А.А.Дородницын, который имел в виду креативные компьютерные технологии, существенно и качественно по-новому формирующие высокий уровень творческого потенциала самого человека, работающего на компьютере. Нами предлагается подход, связанный с «биорезонансной дидактикой», когда совместно с дидактическим материалом на экране компьютера предъясняется ритмическая видеограмма, стимулирующая (за счёт резонансной подстройки естественных мозговых электрических ритмов) креативные способности человека.

1. Ситуативно-доминирующие временные функциональные конstellляции

1.1. Парадигма

По-видимому, с точки зрения программиста, детально познакомившегося с современными представлениями нейрофизиологии и психологии, мозг человека видится как огромный набор различающихся спецпроцессоров. Человек встречается в жизни с совершенно разными интеллектуальными задачами. Для успешного их решения – «как поступить?» – человек каждый раз (где-то на уровне неосознаваемого автоматизма) выбирает несколько **соответственно** необходимых спецпроцессоров и строит из них временный, под злободневную задачу, «компьютер». Этот компьютер вычисляет парадигму проблемы, передаёт её сознанию человека и расчленяется, расформировывается снова на независимые спецпроцессоры. Этот компьютер и создавался быть временным. Это был перевод на инженерный язык.

На нейрофизиологическом языке, согласно М.Н.Ливанову [16], это объясняется так.

В ЦНС специальный аппарат («синхронизация-когерентность») каждый раз под конкретную адаптивную задачу создаёт «временный активный мозг», включая в структуры этого (каждый раз разного) виртуального мозга различные наборы «микрон нуклеации» (по М.Н.Ливанову), или «временные функциональные конstellляции» (по В.И.Крюкову, разъясняющему А.А.Ухтомского [13]).

В итоге схема такова:

Задача – релевантный (соответствующий задаче) режим когерентности – «временный мозг»

Как заключил бы программист, аппарат когерентности является **конфигуратором**, конструирующим из спецпроцессоров временный компьютер («доминанту» по А.А.Ухтомскому).

Что это за «конфигуратор»? Согласно О.С.Виноградовой [1], временная активная интегративная система создаётся за счёт динамики тета-ритма. Источник тета-ритма – медиальное ядро септума. При определенном уровне входной афферентации эта структура генерирует регулярную пачечную активность нейронов. Частота следования пачек коррелирует с частотой тета-ритма. Но пачки отдельных нейронов сдвинуты так, что каждый нейрон имеет свою «фазовую прописку» в тета-ритме, т.е. каждая связная конфигурация из «микрозон нуклеации» формируется чётко в соответствии с уникальной (соответственно задаче) комбинацией частоты и фазы тета-ритма.

В последних работах подтверждения именно этой модели – многочисленны [13, 16 и др.].

При помощи психотехник, снимающих блокировки мышления, установлено, что любой человек способен решать любые задачи, т.е. у всех людей имеются абсолютно все необходимые «спецпроцессоры». Просто у тех, у кого есть какие-то проблемы с мышлением, плохо работает «конфигуратор» – аппарат тета-ритма, или аппарат доминанты (см. раздел 1.3).

1.2. Итог

Итог сказанному наиболее понятно и чётко получится, если его излагать в духе работы В.И.Крюкова [13]:

1. Каждый нейрон имеет свою «фазовую прописку» в волне тета-ритма (по фазе и частоте!).
2. Нейроны разных участков мозга связываются (кооперируют) друг с другом только тогда, когда эти участки когерентны по тета-ритму.
3. С учетом такой «ритмологической связи» в случае каждой проблемной ситуации формируется (по А.А.Ухтомскому) доминирующая констелляция нейронов (на уровне современных представлений – нейронных мини-ансамблей); нейроны, «приписанные» к другим ритмам, не подключаются к «не своему» ритму.

4. В разных случаях одни и те же центры (или группы нейронов) могут входить в состав различных доминирующих (в своих ситуациях) констелляций.

1.3. Комментарии

Приведём вначале три факта.

Первый. В Институте кибернетики (Грузия) испытывался метод внушения, получивший название «метод раскачки подсознания» [18]. Простым подопытным дилетантам внушалось: «Играй, как Ботвинник...»; «Рисуй, как Рафаэль...» и т.д. Подопытные превращались в квалифицированных шахматистов и одаренных художников, умело копировавших стиль соответствующих мастеров.

Второй. Внушение гипнотизера В. Райкова (девушке): «Вы Илья Репин». Девушка, не умевшая рисовать, теперь уверенно пишет картины в стиле художника Репина [2].

Третий. Об одном эксперименте в Калифорнийском университете: десятиминутное прослушивание сонаты В.Моцарта «Ре-мажор» (соч. 448) приводило к повышению тестового значения “IQ” на 8-9 пунктов [22].

Принцип 1. Каждый человек уже имеет все необходимые «нейронные спецпроцессоры» для того, чтобы решать любые интеллектуальные задачи. Все затруднения в мышлении связаны только с тем, что плохо где-то работает биоритмический «конфигуратор» (не строится необходимая доминирующая констелляция).

2. Характер задачи и биоритмическая аранжировка доминирующей констелляции

Тета-ритм — это всегда «запускающий» ритм, далее он является «дирижёром» своеобразной «оркестровки»: подключения (в зависимости от характера ментальной задачи) различных ритмов более высоких частот. Уже вырисовывается картина того, активизацией каких конкретно частот ЭЭГ сопровождается процесс решения той или иной ментальной задачи. Более подробно детальные взаимодействия этой «механики» представлены, например, у Н.Е.Свидерской [20]. По результатам картирования зон когерентности делается заключение о том, что в зависимости от характера ментальной задачи происходит не только активизация ЭЭГ на каких-то определенных частотах, но что эта активизация охватывает каждый раз и чётко определённые территориальные ассоциации участков коры. Например, при решении задач на

пространственное воображение в правом полушарии увеличивается амплитуда частот 34 и 35 Гц, а также возникают межполушарные когерентные ассоциации на частотах 32, 37 и 38 Гц.

В таблице 1 приводятся сведения о «тематической специализации» частот ЭЭГ (фрагмент):

Таблица 1

<i>Задача</i>	<i>Частоты (Гц)</i>
Поисковые действия	1.5; 2.5
Стереотипные действия	1.2; 3.8-3.9
Алгоритмические задачи	3.2; 22.0
Арифметический счёт	33.0; 37.0

В таблице 2 сведены данные о подобных «ментально-функциональных» частотах, указания на которые в литературе наиболее часты (в Гц):

Таблица 2

1.2	3.2	15.0	23.6	34.0	37.0
1.5	3.8-3.9	22.0	32.0	35.0	38.0
2.5	6.3	23.4	33.0	36.0	40.0

Принцип 2. В зависимости от характера ментальной задачи при аранжировке доминирующей констелляции активных нейронов мозг использует активизацию определенных частот ЭЭГ.

3. Феномен навязанных ритмов

3.1. Что такое «Эффект навязывания ритма»?

Феномен «навязывания ритма» описывается различными авторами, начиная с 1960-х годов [19 и др.]. Суть эффекта заключается в том, что при восприятии оптического или акустического ритмированного (в диапазоне частот ЭЭГ) сигнала обнаруживается целый ряд частот (и даже небольших диапазонов частот), когда наблюдается резонансное увеличение амплитуд соответствующих частот ЭЭГ. В качестве примера можно указать на ряд частот внешних сенсорных воздействий, при которых резонансный отклик на ЭЭГ проявляется наиболее отчётливо (Гц):

3.0	10.0	10.5
6.0	10.1	16.0

Принцип 3. Существует феномен резкого резонансного увеличения амплитуд ЭЭГ в определенном наборе частот при восприятии человеком оптического или акустического ритмированного сигнала (с соответствующей частотой).

3.2. Идея изобретения

Если для успешного решения той или иной интеллектуальной задачи построение соответствующей доминирующей конstellации организуется за счёт увеличения амплитуды определенных частот ЭЭГ и если (в то же время) «эффект навязывания» позволяет искусственно вызывать резонансное повышение амплитуд избранных частот ЭЭГ, то нельзя ли таким образом искусственно усиливать интеллект человека?

4. «Дидактика Венда»

4.1. Факты, обещающие надежду

Л.И.Куприянович [14] описывает эксперименты В.Т.Кондрашенко, Я.К.Корпса и П.А.Ондзулиса по воздействию предварительно записанной ЭЭГ спящего человека на его же мозг, но в тот момент, когда он уже бодрствует. Воздействие на мозг этой записи вновь приводит к засыпанию человека.

Ещё более интересна информация Д.К.Камбарово́й [7] об опытах с фотостимулятором. Фотостимулятор – прибор, излучатель вспышек с регулируемой частотой. Определены диапазоны частот, при которых усиливается синхронизация биоэлектрической активности мозга. Обнаружены частоты, вызывающие сонливость, частоты, вызывающие судорожные реакции и т.д. Ритмический звуковой сигнал также вызывает синхронизацию ЭЭГ.

4.2. Вы заказывали сделать вас гением?

В литературе уже не редкость описание примеров использования в терапевтических целях ритмов визуальной модальности восприятия [8,15,17,21 и др.]. Для этого создаётся специальная аппаратура: аппарат «ЛЭНАР» [8], «Прибор для нервно-психической релаксации» (НИИ медицинского приборостроения) [17], «Светодиодная техника» (Гамбург, фирма “InnoMegabrain”) [21] и др.

Согласно отзывам пользователей приборов «Светодиодная техника», применение приборов эффективно способствует:

- активизации памяти,
- ускорению процесса восприятия новых идей и информации,
- длительной антистрессовой сопротивляемости,
- повышению информационной активности подсознания,
- активизации правого полушария,
- повышению творческих способностей.

В таблице 3 приведены некоторые данные по отдельным частотам, используемым в упомянутой аппаратуре.

Таблица 3

<i>Примеры используемых частот ритмизированных воздействий (Гц)</i>	<i>Литература</i>
6.00	[8]
12.00	[15]
14.00	[15]
100.00	[8]

4.3. Идея доктора В.Ф. Венды (Венда В.Ф., 1990)

В.Ф. Венда выдвигает идею «гибридного интеллекта» (в противовес идее «искусственного интеллекта»). Венда полагает, что возможно найти алгоритм такого взаимодействия естественного человеческого интеллекта с «интеллектом» компьютера, который породит ментальный феномен новой природы – «гибридный интеллект». Действительно, есть идея, изложенная в разделе 3.2, и её практическая проверка (раздел 4.2). Наш вариант компьютеризации подходов 3.2 и 4.2 практически опробован и реализован в проектах «Фрактал» [10] и «Дидактика венда» [11].

Особенности подхода:

1. Ритмированный сигнал визуальной модальности формируется специальной видеограммой, демонстрируемой на экране компьютера совместно с дидактическим материалом.

2. «Навязывание» полезного ЭЭГ-ритма сочетается с процессом эвристического обучения.

3. Трудность эвристических «квант-заданий» подбирается такой, чтобы в подавляющем большинстве случаев учащийся успешно справлялся с такими заданиями.

4. Успешность выполнения «квант-задания» формирует эмоцию удовольствия, что и приводит к неосознанному запоминанию организмом (нервной системой) целесообразного «навязанного» ЭЭГ-ритма по закону условного рефлекса с положительным подкреплением.

Принцип 4. «Ритмическая аранжировка»: компьютер помогает нервной системе оптимально и быстро строить (формировать) наиболее эффективные доминирующие конstellляции и закреплять это свойство в нервной системе. Мозг сам превращается в эвристический «сверхкомпьютер», тогда как помощник, «железный» компьютер – только своего рода «конфигуратор». Таков «гибридный интеллект» (в нашей версии).

Насколько это эффективно? Подробный фактологический отчёт Вы найдёте в работе [9].

4.4. «*BRAINWARE*»

Дополнительно к традиционным понятиям “Hardware” и “Software” академиком А.А.Дородницыным [3] предлагается термин “Brainware”, обозначающий такую человеко-машинную совокупность, которая существенно и качественно по-новому формирует высокий уровень творческого потенциала самого человека.

Некоторые примеры ‘Brainware’:

1. Компьютерный вариант вопросно-аналитического метода обучения [12].
2. Интерактивная компьютерная графика [5].
3. «Дидактика венда» [11].
4. Компьютерный тренинг «Фрактал» (при обучении иностранному языку) [10].

5. Ритмы образуют систему

Неожиданно оказалось, что одна из задач квантовой физики «перекликается» с нейродинамикой: была предпринята попытка найти математическую модель «доминантных» частот спектра Фурье радиоактивного распада, при этом обнаружился своеобразный «космологический ритмический ряд»:

...0.80173; 3.7586; 17.621...(Гц).

Частоты этого ряда находятся в отношении

$$F_n = 4.68817 \cdot F_{n-1}. \quad (1)$$

Здесь: 4.68817... – константа хроноквантонного масштабирования.

При этом, как показали многочисленные исследования, частоты очень многих процессов (р) можно выразить через формулу

$$F_p = F_n + \sum a_i \cdot F_{n-1}, \quad (2)$$

где: $a = -4, -3, \dots, +5$.

И сами локальные максимумы спектра Фурье (в единицах частоты 1/мин) радиоактивного распада практически очень точно соответствуют формуле (2) (см. табл. 4).

Таблица 4

<i>Максимумы спектра Фурье, выписанные из (Бауров Ю.А., 1998)</i>	<i>Максимумы, рассчитанные по формуле (2)</i>
0.000167	0.000162
0.000700	0.000760
0.001000	0.000967
0.001400	0.001379
0.001550	0.001585
0.002050	0.001997
0.002650	0.002598
0.004300	0.004325

Можно ли использовать формулу (2) для «композиционного» представления значений, к примеру частот из таблиц 2 и 3? Да, можно.

Для удобства введём условную нумерацию для фрагмента частот ряда

...0.80173; 3.7586... и т.д. (см. табл. 5).

Таблица 5

<i>Локальный номер ряда (n)</i>	<i>«Базовая» частота (Гц)</i>
1	$F_1 = 0.036477$
2	$F_2 = 0.17101$
3	$F_3 = 0.80173$
4	$F_4 = 3.7586$
5	$F_5 = 17.621$
6	$F_6 = 82.611$

Для некоторых частот из таблиц 2 и 3, используя формулу (2), мы теперь легко получаем:

$$1.2 \approx F_3 + 2 \cdot F_2 = 1.194;$$

$$2.5 \approx F_4 - 2 \cdot F_3 + 2 \cdot F_2 = 2.497;$$

$$6.0 \approx F_4 + 3 \cdot F_3 - 1 \cdot F_2 = 5.993;$$

$$34.0 \approx F_5 + 5 \cdot F_4 - 3 \cdot F_3 = 34.009;$$

$$38.0 \approx F_5 + 5 \cdot F_4 + 2 \cdot F_3 = 38.018.$$

Коэффициенты “ a_i ” при базовых частотных значениях в совокупности (если просматривать поразрядно) образуют **кодон**. В таблице 6 приводятся иллюстрации примеров трёх таких кодонов.

Таблица 6

	<i>Локальный номер ряда (n)</i>			
<i>Частота</i>	5	4	3	2
F = 1.2			+1	+2
F = 2.5		+1	- 2	+2
F = 6.0		+1	+3	- 1

Мы видим, что для F=1.2 «кардинальное число» кодона (количество составных частот со своими “ a_i ”) равно 2, а для F=2.5 и 6.0 – равно 3. Таким образом, «функционально-ментальные» частоты Таблицы 2 имеют свои уникальные кодоны.

Попробуем показать, что всё это не «игра чисел», а какая-то природная закономерность. При помощи формулы (2) были выражены все 22 частоты из таблиц 2 и 3. При этом среднее кардинальное число оказалось равно 3.8, а среднее несовпадение (S) между реальными частотами (из таблиц 2 и 3) и их композиционными выражениями по формуле (2) равно 0.25%.

Если бы наш «композиционный закон» не был объективной реальностью, то тогда средняя величина несовпадения приближалась бы к половине значения (веса) наименьшего члена композиции (обозначим такое математическое ожидание через Δ). В нашем случае средняя величина Δ оказалась равна 1.2%, т.е. почти в 5 раз больше S!

При оценке достоверности различия $\Delta = 1.2$ и $S = 0.25$ мы получаем параметр Стьюдента $t_{st} = 2.375$; $\nu = 42$ и $q = 0.05$.

Поэтому с уверенностью 95% можно считать, что композиционный закон (формула (2)) – на самом деле **закон природы**.

Список литературы

1. **Виноградова О.С.** Гиппокамп и память. М., 1975.
2. **Горбовский А.А.** Пророки и прозорливцы в своём Отечестве. М., 1990.
3. **Дородницын А.А.** Информатика: предмет и задачи //Кибернетика. Становление информатики. М., 1986. С. 22–28.
4. **Думенко В.Н.** Высокочастотная электроэнцефалограмма: результаты и перспективы //ЖВНД. 1997. №2. С. 286 – 298.
5. **Зенкин А.А.** Когнитивная компьютерная графика. М., 1991.
6. **Иваницкий А.М.** Синтез информации в ключевых отделах коры как основа субъективных переживаний //ЖВНД. 1997. №2. С. 209 – 225.
7. **Камбарова Д.К.** Священная болезнь глазами физиолога //Когда отступает фантастика. Л., 1990. С. 34 – 54.
8. **Каструбин Э.М.** Ключ к тайнам мозга. М., 1994.
9. **Конев А.Д.** Компьютерные методы развития интеллекта через сенсорно управляемый тренинг функциональной электрической биоритмики //Совершенствование качества образования: методология, теория, практика. Новосибирск, 2003. С. 77 – 83.
10. **Конев А.Д., Александрова С.Л.** Система индивидуального дополнительного тренинга «Фрактал» при групповом обучении иностранному языку //Качество образования: технологический аспект. Новосибирск, 2002. С. 62 – 63.
11. **Конев А.Д., Мазуров Б.Т., Мазурова Н.Н.** Дидактика венда и среда программирования «Нейрон» //Там же, С. 60 – 61.
12. **Конев А.Д., Сеницын Е.С., Ким В.В.** Информационная теория эмоций в эвристическом обучении //ЖВНД. 1987. №5.
13. **Крюков В.И. и др.** Метастабильные и неустойчивые состояния в мозге. Пушино, 1986.
14. **Куприянович Л.И.** Биологические ритмы и сон. М., 1976.
15. **Ли А.Г.** Разработка способов управления состояниями мозга для повышения эффективности восприятия стимулов малой интенсивности и создания систем управления в биологических и медицинских системах. М., 1995.
16. **Ливанов М.Н.** Нейрофизиологический аспект исследований системной организации деятельности головного мозга //Ливанов М.Н. Пространственно-временная организация потенциалов и системная деятельность головного мозга: Избранные тр. М., 1989. С. 241.
17. **Локаторы здоровья** /Е. Вельховер, В. Никифоров, Б. Радыш. М., 1991.
18. **Мосин И.** Тайны XX века. М., 1990.
19. **Небылицын В.Д.** Избранные психологические труды. М., 1990.
20. **Свидерская Н.Е. и др.** Пространственная организация ЭЭГ при активизации творческих процессов //ЖВНД. 2001. №3. С. 393 – 401.
21. **Технология «25-го кадра» и другие методы инструментального воздействия на мозг человека** /Под ред. А.Н. Лебедева. М., 2000.
22. **Тимченко А.В., Шапарь В.Б.** В лабиринтах психологии личности. Харьков, 1997.

Получено 12.01.04 г.

Т.А. Кононова

(аспирант кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

В статье освещается одно из новых направлений фундаментальных и прикладных исследований в области психологии и педагогики – так называемый задачный подход к исследованию и построению деятельности, в том числе учебной и обучающей.

Стремление учиться заложено в природе человека. Как биологическому существу, освоение нового опыта необходимо человеку для выживания; как социальному – в качестве средства социализации и включения в социум; в психологическом плане – чтобы через обучение повышать свою компетентность и адекватность, добиваясь роста самооценки, приобретая чувство хозяина над собой, окружающей средой и, в конечном итоге, для самоутверждения. Учение – специфическая человеческая деятельность, возможная лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью. Человек учится на протяжении всей жизни, осваивая опыт поколений и развиваясь как личность. Познавательная потребность является, с одной стороны, предпосылкой деятельности учения, с другой – ее результатом – сформированным мотивом. В своей работе мы отталкиваемся от определения Л.С.Выготского (учебная деятельность – особый вид познавательной деятельности субъекта, выполняемой с целью усвоить определенный состав знаний, умений, интеллектуальных навыков [2] и рассматриваем учебную задачу как структурный компонент учебной деятельности. Вопрос, интересующий нас более всего, заключается в следующем: какова психологическая сущность решения учебных задач?

Д.Б.Эльконин и В.В.Давыдов выделяют следующие основные компоненты внешней структуры учебной деятельности:

- 1) мотивация;
- 2) учебные задачи в определенных ситуациях в форме различных заданий;
- 3) учебные действия;
- 4) контроль, переходящий в самоконтроль;

5) оценка, переходящая в самооценку [3, с.11].

Описывая структурную организацию учебной деятельности в общем контексте теории этих исследователей, И.И.Ильясов (1986) отмечает: «...учебные ситуации и задачи характеризуются тем, что здесь учащийся получает задание на усвоение общего способа действия и цель его усвоения, а также образцы и указания для нахождения общих способов решения задач определенного класса» [4].

Важную роль задач в психолого-педагогическом процессе признают все. Однако как объект особого рода они проанализированы недостаточно. Между тем разработка научно обоснованных требований к учебным задачам и их наборам необходима для обеспечения более высокого научного уровня преподавания каждого предмета, повышения эффективности уроков, выработке самостоятельности мышления. Выполнению этих указаний должно помочь тщательное исследование задач, выяснение их общих свойств и построение их типологии, разработка методов оценки их сложности и трудности, принципов построения наборов учебных задач, в том числе таких, решение которых требует в той или иной степени творчества.

Все вопросы, актуальность которых отмечена выше, затрагиваются в настоящей статье. В статье освещается одно из новых направлений фундаментальных и прикладных исследований в области психологии и педагогики – так называемый задачный подход к исследованию и построению деятельности, в том числе учебной и обучающей. Основная его идея заключается в том, что всю деятельность субъектов, в том числе учащихся и учителей, целесообразно описывать и проектировать как систему процессов решения разнообразных задач. Результативность обучения, в конечном счете, определяется тем, какие именно задачи, в какой последовательности и какими способами решают учителя и учащиеся.

Как известно, эффективность учебного процесса прямым образом зависит от того, какие мотивы для учащихся являются смыслообразующими. Оптимально, когда такими мотивами являются познавательные, что не всегда имеет место. Обучение может иметь различный психологический смысл для ученика:

а) отвечать познавательной потребности, которая выступает в качестве мотива учения, т. е. в качестве «двигателя» его учебной деятельности;

б) служить средством достижения других целей. В этом случае мотивом, заставляющим выполнять учебную деятельность, является эта другая цель.

Одним из основных компонентов структуры учебной деятельности является **учебная задача**, т.е. задача, требующая от учащихся открытия и освоения в учебной деятельности общего способа (принципа) решения относительно широкого круга частных практических задач. Поставить перед учащимися учебную задачу – значит ввести учащихся в ситуацию, требующую ориентации на общий способ решения во всех возможных частных и конкретных условиях. В работах С.Л.Рубинштейна понятие задачи получило широкую трактовку в соотнесении с понятием «действие» и в общем контексте целеполагания. Согласно С.Л.Рубинштейну, «так называемое произвольное действие человека – это осуществление цели. Прежде чем действовать, надо осознать цель, для достижения которой действие предпринимается. Однако как ни существенна цель, одного осознания цели недостаточно. Для того чтобы ее осуществить, надо учесть условия, в которых действие должно совершиться. Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие – это более или менее сознательное решение задачи» [8].

Другие авторы рассматривают учебную задачу по-иному. По А.Н.Леонтьеву, задача – это цель, данная в определенных условиях. Основное отличие **учебной задачи** от всяких других задач, согласно Д.Б.Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект [11].

Практически вся учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач. В структуре задачи обязательны два компонента:

- 1) предмет задачи в исходном состоянии;
- 2) модель требуемого состояния предмета задачи.

Учебная задача рассматривается нами как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в котором четко определена лишь часть сведений, а остальная не известна. Она может быть найдена лишь на основе решения задачи.

В трактовке Л.М.Фридмана [10] любая задача состоит из одних и тех же частей:

- 1) предметная область – класс фиксированных обозначенных объектов, о которых идет речь;
- 2) отношения, связывающие эти объекты;
- 3) требование задачи – указание на цель решения задачи;
- 4) оператор задачи – совокупность тех действий (операций), которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение.

Способом решения задачи будет являться «всякая процедура, которая при ее осуществлении учащимся может обеспечить решение данной задачи». При решении задачи одним способом цель учащегося – найти правильный ответ; решая задачу несколькими способами, он стоит перед выбором наиболее краткого, экономичного решения, что требует актуализации многих теоретических знаний, известных способов, приемов и создания новых для данной ситуации. При этом накапливается определенный опыт применения знаний, что способствует развитию приемов логического поиска и, в свою очередь, развивает исследовательские способности учащегося.

А.Г.Балл с понятием способа решения задачи связывает понятие процесса решения, отмечая, что при описании решения учитываются не только операции решателя сами по себе, но также временные и энергетические затраты на их осуществление [1].

Средства решения могут быть материальными (инструменты, машины), материализованными (тексты, схемы, формулы) и идеальными (знания, которые привлекаются решателем). В учебной задаче могут быть использованы все средства, но идеальные в вербальной форме являются ведущими. Проведенное нами исследование позволило установить, что **учебная задача** является средством достижения учебной цели – усвоение определенного способа действия. Для достижения какой-либо учебной цели требуется некоторый набор задач, где каждая занимает отведенное ей место. В учебной деятельности одна и та же цель требует решения ряда задач, а одна и та же задача может служить для достижения нескольких целей.

«При конструировании системы задач,— считает Е.И.Машбиц, — надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных».

Он сформулировал следующие основные требования к проектированию учебных задач:

- учебные задачи должны обеспечить усвоение совокупности средств, необходимых и достаточных для успешного осуществления учебной деятельности;

- учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, использование которых предполагается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт действий учащихся, прямой продукт обучения.

Учебная задача дается в определенной учебной ситуации, которая может быть конфликтной (межличностная конфликтная ситуация препятствует

обучению) и сотрудиической, а по содержанию – проблемной либо нейтральной. Проблемная ситуация задается ученику в форме вопросов: «почему?», «как?», «в чем причина, связь этих явлений?»

Задача возникает здесь как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа, но если ученик не принял, не понял, не заинтересовался проблемной ситуацией, она не может перерасти в задачу. Вопросы типа «сколько?», «где?» часто ориентируют только на воспроизведение того, что хранится в памяти, что человек уже знает, и ответы на него не требуют специального рассуждения.

Проблемные ситуации могут различаться степенью самой проблемности. Высшая степень проблемности присуща такой ситуации, в которой человек:

- 1) сам формулирует проблему (задачу);
- 2) сам находит ее решение;
- 3) сам контролирует правильность этого решения.

Чтобы учащиеся осознанно выполняли и контролировали свои действия, решая учебные задачи, они должны иметь четкие представления о задаче, ее структуре, средствах решения. Такие сведения они должны получать в виде стройной системы ориентировки от учителя. Решение задачи, выполнение учебной деятельности возможно только на основе осуществления учебных действий и операций.

Итак, учебная деятельность:

- 1) специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия;
- 3) общие способы действия предваряют решение задач, происходит восхождение от общего к частному;
- 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом человеке – ученике;
- 5) происходят изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий» [7].

Существенным, с нашей точки зрения, является то, что продуктом деятельности учения является изменение самого человека. Учащийся изменяет самого себя, приобретая новые знания. Это и есть продукт его деятельности: новые познавательные возможности, новые практические действия.

В процессе решения учебных задач обучаемый совершенствуется и развивается, осуществляя учебные действия и операции, развивая внимание и наблюдательность. Своеобразие деятельности обучения также состоит в том,

что ее продукт непосредственно не пополняет общественного богатства, она направлена на удовлетворение познавательной потребности.

Таким образом, решая учебные задачи, человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества.

Список литературы

1. **Балл А.Г.** Общая теория задач. М., 1990.
2. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология. М., 1926.
3. **Давыдов В.В.** Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
4. **Ильясов И.И.** Структура процесса учения. М., 1986.
5. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
6. **Леонтьев В.Г.** Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск: НГПИ, 1987.
7. **Машбиц Е.И.** Психологический анализ учебной задачи// Сов. педагогика. 1973. №2.
8. **Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии. М., 1973.
9. **Столяренко Л.Д.** Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 2003.
10. **Фридман Л.М.** Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М., 1977.
11. **Эльконин Д.Б.** Введение в детскую психологию. М., 1989.
12. **Якобсон П.М.** Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

Получено 21.01.04 г.

Н.Е. Коплик

(г. Новосибирск, педагог-психолог ГОУ «Областной центр
диагностики и консультирования»)

ИГРОВОЕ БИОУПРАВЛЕНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ НАВЫКАМ ПСИХОСАМОРЕГУЛЯЦИИ

Данная статья посвящена роли игрового биоуправления в работе школьного психолога с детьми и подростками, имеющими высокую тревожность и отклоняющееся поведение.

Социальная среда – источник стрессорирующих жизненных событий, она формирует условия жизни, привычки ребенка и оказывает влияние на его поведение наряду с наследственными и биологическими факторами. Социальная среда аккумулирует индивидуальные ресурсы личности и может справиться со стрессом или повысить перцепцию к стрессу. Она оказывает влияние на личность через «социальную сеть», включающую родственников, друзей, педагогов и знакомых ребенка. Наличие стрессовой ситуации не всегда становится причиной неадекватного поведения и психосоматического заболевания детей, но при низкой социальной поддержке риск асоциального поведения и возникновения повышенной тревожности у детей и подростков возрастает. Неадекватное поведение детей часто способствует усилению, а не купированию стресса. Развитая социально-психологическая помощь – обучение основам психосаморегуляции, обучение использованию своих собственных ресурсов – послужит положительным буферным фактором, который поможет нейтрализовать повреждающее действие стрессора.

Поэтому так важны конкретные шаги по созданию экологически и психологически комфортных условий для учащихся. Внедрение «здоровьесберегающих» технологий реально может способствовать решению проблем, связанных с адаптацией учащихся к усложняющимся условиям обучения и растущим нагрузкам.

Примером практической реализации данного направления является использование методов игрового биоуправления, разработанных в Институте молекулярной биологии и биофизики Сибирского отделения РАМН, для профилактики хронического стресса (компьютерные игровые тренажеры).

Компьютерный игровой тренажер состоит из специальной аппаратуры, регистрирующей пульс и периферическую температуру (приборы «Детектор

пульса» и «Биотемп») и компьютера, в котором происходит обработка и преобразование регистрируемых физиологических параметров, и введение их в сюжет игры.

Увлекательный сюжет игр, эмоционально воздействуя на играющего, вызывает интерес к результату, повышает мотивацию к тренировочному процессу и эффективность обучения. Моделируется стрессовая (соревновательная) ситуация, которую в процессе тренировки необходимо преодолеть, и таким образом происходит обучение навыкам контроля подростком своих вегетативных реакций в условиях психоэмоционального напряжения. Все результаты сохраняются в базе данных, что позволяет проследить динамику обучения.

Игровые тренажеры явились дополнительным, эффективным средством для работы с детьми, нуждающимися в психоэмоциональной коррекции (повышенная агрессивность, тревожность, сниженная успеваемость как результат плохой адаптации в коллективе либо к учебному процессу, трудности с мобилизацией ресурсов, концентрацией внимания).

Курс биоуправления на компьютерных игровых тренажерах «VIRA» и «Гребной канал» прошли 20 учащихся - кадет в возрасте 10 – 15 лет. Перед участниками тренинга была поставлена задача расслабиться под контролем «Детектора пульса» в течение игровой сессии. Предварительно на групповых занятиях учащиеся обучались по специальной программе и овладевали различными методиками мышечной и эмоциональной релаксации (визуализация, дыхательные упражнения, прогрессивная мышечная релаксация, музыкально-релаксационная терапия и т.д.).

Методика проведения тренинга. Перед участниками формулировалась задача расслабиться и держать под контролем свое эмоциональное состояние с помощью прибора «Детектор пульса», который соединен с компьютером и регистрирует сердечный ритм в течение игровой сессии. Дети соотносили свое внутреннее состояние с тем, как это отражается на экране монитора в виде скорости движения соревнующихся спортсменов, старались почувствовать и осознать взаимосвязь физиологического параметра – сердечного ритма – со своим психоэмоциональным состоянием.

На последующих сессиях игрового биоуправления отрабатывались релаксационные методики, т.к. каждому учащемуся необходимо было подобрать присущий ему индивидуальный способ расслабления. По мере освоения индивидуального способа релаксации участники тренинга старались применить свои навыки к ситуации виртуального соревнования.

После сессии обсуждались результаты: научились ли ребята расслабляться и управлять своими эмоциями, смогли ли сосредоточиться на внутренних ощущениях, достигли ли комфортного состояния.

Тренер-психолог должен был подвести ребенка к осознанию следующих моментов:

1. Существует взаимосвязь между физиологическими реакциями человека и его мыслями, эмоциями и представлениями.
2. Необходима тренировка навыков физических ощущений расслабленности и комфорта.
3. Существует эффективное поведение в стрессовых ситуациях.
4. Можно контролировать свои эмоции в конфликтных ситуациях и избегать их.
5. Существуют приемы устранения тревоги, сопровождающей неадекватное поведение.
6. Нужно учиться применять полученные знания и навыки для формирования более комфортного жизненного стиля.

В начале и конце курса определялся психоэмоциональный статус каждого ребенка с помощью следующих методик: теста Люшера, методики Филлипса, теста Спилбергера-Ханина, методики СОДСО, теста «Оценка уровня конфликтности учащихся».

Шкала оценки тревожности Спилбергера – группа личностных опросников, разработанных Ч.Д.Спилбергером. Согласно концепции Спилбергера, различают тревогу как состояние и тревожность как свойство личности [4].

Таблица 1

**Средние показатели ситуативной и личностной тревожности
(опросник Спилбергера-Ханина)
до и после проведения курса биоуправления (в %)**

<i>Число участников</i>	<i>Ситуативная тревожность до проведения курса</i>	<i>Ситуативная тревожность после проведения курса</i>	<i>Личностная тревожность до проведения курса</i>	<i>Личностная тревожность после проведения курса</i>
20 учащихся	40	35	45	40

В целом, у всех участников уровень ситуативной и личностной тревожности слегка снизился после тренинга.

Тест на оценку уровня конфликтности учащихся, состоит из 12 вопросов, на каждый вопрос есть три варианта ответа [3].

Таблица 2

**Показатели уровня конфликтности у участников
до и после проведения курса биоуправления**

<i>Уровень конфликтности</i>	<i>Количество учащихся (в %)</i>	<i>Количество учащихся (в %)</i>
	<i>до курса проведения биоуправления</i>	<i>после курса проведения биоуправления</i>
Низкий	0	10
Средний	30	60
Высокий	70	30

Тест школьной тревожности Филлипса. Его особенностью и главным преимуществом перед многочисленными опросниками, фиксирующими так называемую «базовую», или «личностную» тревожность, является его деятельностная направленность. Он позволяет выявить уровень тревожности младшего подростка в различных школьных ситуациях, узнать, в каких именно сферах внутришкольных отношений локализуется тревожность и какие конкретно формы она принимает [1]. В табл. 3 приведены данные по наиболее проблемным для детей факторам.

Таблица 3

Данные теста Филлипса (в %)

<i>Показатели тревожности</i>	<i>До проведения тренинга</i>			<i>После проведения тренинга</i>		
	<i>Уровни</i>			<i>Уровни</i>		
	<i>А</i>	<i>Б</i>	<i>В</i>	<i>А</i>	<i>Б</i>	<i>В</i>
Тревожность школьная	-	20	80	60	25	15
Страх самовыражения	10	20	70	60	25	15
Страх ситуации проверки знаний	5	15	80	55	15	30
Страх несоответствия ожиданиям окружающих	10	20	70	40	30	30

Динамика показателей у каждого участника была индивидуальной, однако у всех наблюдались положительные результаты.

Подводя итоги работы с учащимися, можно отметить следующие положительные моменты: количество детей с высокой ситуативной тревожностью и уровнем конфликтности снизилось, самооценка повысилась, изменился эмоциональный статус большинства подростков. Участники учились также сканировать свое внутреннее состояние, набирать ощущения физического комфорта и релаксации, что является важным для профилактики аддиктивного поведения и психосоматических заболеваний.

Развитие механизмов саморегуляции, достигнутое в режиме игрового биоуправления, расширяет поведенческий репертуар ребенка и помогает справляться ему со стрессовыми воздействиями. Большинству учащихся занятия помогли справиться с волнением и значительно улучшить свои результаты в учебной деятельности. С помощью игрового биоуправления возможно моделирование системы социальных отношений. Результаты проделанной работы подтвердили эффективность курса игрового биоуправления. Нормализация психологических показателей самооценки и эмоциональных взаимоотношений между подростками доказала принципиальную возможность применения игрового тренажера для коррекционных занятий с учащимися.

Список литературы

1. **Битянова М.Р., Азарова Т.В.** Работа психолога в начальной школе. М., 1998.
2. **Прихожан А.М.** Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж, 2000.
3. **Рогов Е.И.** Настольная книга школьного психолога. М., 1993.
4. **Ханин Ю.А.** Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера. Л., 1976.
5. **Шубина О.С.** Биоуправление в лечении дистимических расстройств, сочетанных с психосоматической патологией: Автореф. дис... канд. мед. наук. Новосибирск, 1997. С. 125 – 127.

Получено 19.02.04 г.

С.И. Копылова

(соискатель кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ)

ИСТОКИ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Дано определение креативности. Креативность рассмотрена как важнейший фактор, определяющий развитие личности. Показано, как окружающая среда, наследственность, воспитание влияют на развитие креативности. Предложены циклы творческой активности.

Одним из ярких индивидуальных качеств личности является креативность – свойство, которое определяет гибкое и конструктивное восприятие, мышление и поведение человека. Креативность помогает находить оригинальные решения сложных технических, организационных, научных проблем, создавать художественные произведения. Существующий в обыденном сознании стереотип, что творчество – это удел ученого, художника, музыканта и т.д., не оправдан. Креативность не имеет ограничений в своих проявлениях, она присуща каждому человеку в большей или меньшей степени. «Творческий характер имеют ... действия ребенка, изобретающего со своими товарищами новую игру; Эйнштейна, формулирующего теорию относительности; домохозяйки, изобретающей новый соус для мяса, молодого автора, пишущего свой первый роман» (К.Роджерс).

Креативность служит важнейшим фактором, определяющим развитие личности, и позволяет успешно адаптироваться к изменяющимся условиям современного мира.

В связи с этим в настоящее время особенно очевидным становится изучение сущности креативности как одного из компонентов личностной структуры и поиск средств, позволяющих развивать это качество, и влияние семейного воспитания на его развитие.

В ранние годы жизни на развитие способностей влияют преимущественно условия домашнего воспитания. Затем главную роль приобретает система образования, т.е. средняя и высшая школы. Наконец, творческий потенциал находится под несомненным влиянием среды в более широком смысле – общественной системы. Семьи с непререкаемой властью родителей (или одного из них) способствуют развитию у детей лишь «скованного» мышления, которое позволяет получать результаты в рамках формальных логических рассуждений.

Когда-то велись ожесточенные диспуты о происхождении таланта – дар ли это природы, генетически обусловленный, или же дар обстоятельств? Потом нашли компромиссную формулу: играют роль и генотип, и среда. Но в такой формулировке проблема решается лишь качественно. Необходимо выяснить, что же именно наследуется, а что прививается воспитанием. Дискуссии на тему о врожденном и приобретенном таланте превращаются в пустословие, если стороны не пытаются конкретизировать свои утверждения, т.е. отделить врожденные качества от того, что привнесено в ходе индивидуального развития.

В XIX в. приобрели популярность теории, которые должны были подтвердить наследуемость таланта и показать, каким образом наследуются одаренность и гениальность.

В пользу утверждения о том, что одаренность наследуется, говорит, например, тот факт, что прапрабабка Льва Толстого Ольга Головина (в замужестве Трубецкая) и прабабка А.С.Пушкина Евдокия Головина (Пушкина) были родными сестрами.

Благодаря тому что в Западной Европе в средние века аккуратно велись церковные книги регистрации рождений, удалось установить, что пять крупнейших представителей немецкой культуры – поэты Шиллер и Гильдерлин, философы Шеллинг и Гегель, а также физик Макс Планк – состоят в родстве: Иоганн Вант, живший в XV в., был их общим предком. Как недавно установили немецкие и австрийские исследователи, житель Вены Симон Михель, умерший в 1719 г., был прадедом Карла Маркса и Генриха Гейне [4].

Шотландская семья Холдейн из поколения в поколение давала стране выдающихся ученых. В пяти поколениях семьи Баха насчитывалось 16 композиторов. Необыкновенную математическую одаренность проявляли члены семьи Бернулли.

Многие ученые делали из этого вывод, что одни семьи обладают унаследованной одаренностью и потому добиваются выдающихся успехов, а другие не обладают и даже при равных условиях развития ничего выдающегося дать миру не могут.

Но можно привести и противоположные примеры. Сын гениального математика Давида Гильберта был внешне чрезвычайно похож на своего отца, но тот с грустью заметил: «Все у него от меня, а математические способности от жены». Впрочем, учитывая, что наследование бывает по рецессивному типу, противоположные примеры сам по себе не перечеркивают возможности наследования таланта. Слабость подобного рода архивных изысканий в другом.

У человека двое родителей, четверо дедушек и бабушек, а вообще 2^n предков, где n – число поколений. Если принять, что смена поколений происходит через 25 лет, то за 10 веков сменилось 40 поколений. Следовательно, каждый из наших современников имеет 2^{40} , или, примерно, тысячу миллиардов предков. Но тысячу лет тому назад на Земле было всего несколько сот миллионов людей. Выходит, все люди состоят друг с другом в родстве, потому что все время происходило и происходит смешение генов. Если проследить, то окажется, что у каждого человека найдутся великие и талантливые родственники. Интересные данные привел псковский журналист М.В.Русаков в книге «Потомки А.С.Пушкина». Он собрал сведения обо всех прямых потомках поэта вплоть до наших дней. Его прапраправнуки живут на всех материках. Благодаря смешанным бракам прямые потомки великого русского поэта принадлежат сейчас к разным нациям и народам: среди них есть американцы, англичане, армяне, бельгийцы, гавайцы, грузины, евреи, марокканцы, немцы, французы (Маунтбеттены, Уэсты, Лиу, Гибшманы, фон Ринтелены, Сванидзе, Морильо и проч.). Все они – отпрыски боярского рода Пушкиных и в то же время потомки арапа Ибрагима.

Если столь же добросовестно и скрупулезно изучить генеалогическое древо других людей – выдающихся и невыдающихся, – получится такая же картина; а ведь при этом не учитывается весьма многочисленное внебрачное потомство.

Наиболее часто в научной литературе упоминаются такие черты творческих личностей, как независимость в суждениях, самоуважение, предпочтение сложных задач, развитое чувство прекрасного, склонность к риску, внутренняя мотивация, стремление к порядку.

Известный ученый К.Тейлор в результате многолетних исследований творчески одаренных детей пришел к выводу, что, на взгляд окружающих, они излишне независимы в суждениях, у них нет почтения к условностям и авторитетам, чрезвычайно развито чувство юмора и умение найти смешное в необычных ситуациях, они менее озабочены порядком и организацией работы, у них более темпераментная натура.

В том случае, когда высокий интеллект сочетается с высоким уровнем креативности, творческий человек чаще всего хорошо адаптирован к среде, активен, эмоционально уравновешен, независим и пр. Наоборот, при сочетании креативности с невысоким интеллектом человек чаще всего невротичен, тревожен, плохо адаптирован к требованиям социального окружения. Сочетание интеллекта и креативности предрасполагает к выбору разных сфер

социальной активности.

Следует отметить, что различные исследователи, приписывая совершенно противоположные черты творческим личностям, имеют дело с различными типами людей (по классификации Когана и Воллаха) и переносят выводы, справедливые для одного типа, на всю совокупность творческих людей прошлого, настоящего и будущего.

Особое внимание проблеме жизни творческого человека уделил в своей книге «Возвращенная молодость» великий русский писатель М. Зощенко. Воспользуемся результатами его труда для дальнейшего изложения [5].

М.Зощенко делит всех творцов на две категории: 1) проживших недолгую, но эмоционально насыщенную жизнь и умерших до 45 лет и 2) «долгожителей».

Он приводит обширный список представителей первой категории людей, окончивших жизнь в цветущем возрасте: Моцарт (36), Шуберт (31), Шопен (39), Мендельсон (37), Визе (37), Рафаэль (37), Ватто (37), Ван Гог (37), Корреджио (39), Эдгар По (40), Пушкин (37), Гоголь (42), Белинский (37), Добролюбов (27), Байрон (37), Рембо (37), Лермонтов (26), Надсон (24), Маяковский (37), Грибоедов (34), Есенин (30), Гаршин (34), Джек Лондон (40), Блок (40), Мопассан (43), Чехов (43), Мусоргский (42), Скрябин (43), Ван Дейк (42), Бодлер (45) и так далее...

Воистину: «Задержимся на цифре 37», – как пел В. Высоцкий, жизнь которого остановилась на второй роковой дате – 42 года, как и жизни А.Миронова, Дж.Дассена, А.Богатырева и других. Почти все перечисленные композиторы, писатели, поэты, художники принадлежат к «эмоциональному типу», может быть, за исключением российских критиков – Добролюбова и Белинского. Зощенко ставит однозначный диагноз: их преждевременная смерть наступила от неумелого обращения с собой. Он пишет: «Даже смерть от эпидемического заболевания (Моцарта, Рафаэля и др.) не доказывает случайности. Здоровый, нормальный организм оказал бы устойчивое сопротивление для того, чтобы одержать победу над болезнью» [5].

Зощенко разбирает ряд случаев гибели и самоубийств поэтов и приходит к выводу, что в каждом случае имело место следствие переутомления от творческого процесса, неврастения и тяжелая жизнь.

А.С.Пушкин за последние полтора года своей жизни сделал 3 вызова на дуэли: «настроение искало объект». По мнению Зощенко, здоровье поэта с 1833 года изменилось очень резко, поэт был крайне утомлен и сам искал смерти. Трагедия постоянной творческой активности – главная причина смерти

Маяковского. По его собственным словам, в конце жизни голова его постоянно работала, усилилась разбитость, появились головные боли и т.д.

Творчество конечно во времени. Жизнь многих творцов продолжается и после того, как творческий источник иссякает. И Зоценко приводит еще один «мартиролог» – список «мертвецов при жизни», разумеется творческих мертвецов. Глинка, Шуман, Фонвизин, Дэви, Либих, Буало, Томас Мур, Вордсворт, Кольридж, прожив долго, перестали творить еще в молодые годы. Творческий период, как правило, завершается длительным упадком сил и депрессией. Это касается как поэтов, так и ученых. Великий химик Либих к 30 годам испытал полный упадок сил, а в 40 лет перестал творить, как и Дэви (жил до 53 лет, творческую активность окончил в 33 года). Аналогично: поэты Кольридж в 30 лет оставил поэзию по болезни, Вордсворт окончил творческую деятельность к 40 годам и так далее. Депрессия в 37 лет поразила Глинку, Фонвизина, Леонида Андреева.

Циклы творческой активности имеют глубокую психофизиологическую основу. И.Я.Перна, проанализировав биографии нескольких сот ученых, пришел к выводу, что пик творческой активности, определенный по датам опубликования важнейших трудов, открытий и изобретений, приходится на 39 лет. После этой даты следует либо медленный, либо очень быстрый, «обвальный» спад творческой активности.

Список литературы

1. **Батищев Г.С.** Диалектика творчества. М., 1984.
2. **Богоявленская Д.Б.** Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Дону, 1983.
3. **Грузенберг С.О.** Психология творчества. Минск, 1923.
4. **Годфруа Ж.** Что такое психология: В 2 т. М.: Мир, 1992.
5. **Зоценко М.** Возвращенная молодость. М., 1972.
6. **Лука Н.** Проблемы научного творчества //Сер. Науковедение за рубежом. М.: ИПИ-ОН АН СССР, 1983.
7. **Олах А.** Творческий потенциал и личностные перемены //Общественные науки за рубежом. Р. Ж. Сер. Науковедение. 1968. № 4. С. 69 – 73.
8. **Пономарев Я.А.** Психология творчества //Тенденции развития психологической науки. М.: Наука, 1988. С. 21 – 25.
9. **Шадриков В.Д.** О содержании понятий «способность» и «одаренность» //Психологический журнал, 1983. Т. 4. № 5. С. 3.
10. **Хоровитц Ф. Д., Байер О.** Одаренные и талантливые дети: состояние проблемы и направления исследований //Общественные науки за рубежом. Р. Ж. Сер. Науковедение. 1988. № 1.

Получено 28.04.04.

С.И. Копылова

(соискатель кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ТВОРЧЕСТВА, КРЕАТИВНОСТИ

Дана характеристика стадий творческого процесса по Энгельмейеру.

Предложены определения творчества по Блоху, Левинсон-Лессингу, Якобсону.

Даны отличительные моменты и общее в классификациях творчества различных авторов.

Раскрыт комплексный подход к проблеме творчества. Представлены критерии творческого акта по Пономареву, личностные качества, сопряженные с креативностью, взаимозависимость творчества и деятельности.

Характеристика стадий технического творчества занимала центральное место в труде П.К.Энгельмейера (1910), согласно которому процесс работы изобретателя следует подразделять на акты: желания, знания и умения.

Первый акт (интуиции и желания, происхождение замысла) начинается с интуитивного проблеска идеи и заканчивается уяснением ее самим изобретателем. Пока налицо лишь гипотетическая идея, вероятный принцип изобретения, на уровне которого в научном творчестве стоит гипотеза, а в художественном – замысел.

Второй акт (знания и рассуждения, выработка схемы или плана) дает полный или выполнимый план, схему, где налицо все необходимое и достаточное. Механизм этого акта состоит в производстве опытов как в мыслях, так и на деле. Изобретение возникает как логическое представление. Оно оказывается готовым для понимания. Его дальнейшее выполнение уже не требует творческой работы.

Третий акт (умения, конструктивное выполнение изобретения) не требует творчества. Выполнение изобретения на этом этапе с полной уверенностью в успехе может быть поручено всякому опытному специалисту.

Суммируя характеристики всех трех актов, П.К.Энгельмейер пишет: «Покуда от изобретения имеется только идея (I акт), изобретения еще нет: вместе со схемой (II акт) изобретение дается как представление, а III акт дает ему реальное существование. В первом акте изобретение предполагается, во втором – доказывается, в третьем – осуществляется. В конце первого акта – это гипотеза, в конце второго – представление, в конце третьего – явление. Первый акт определяет его телеологически,

второй – логически, третий – фактически. Первый акт дает замысел, второй – план, третий – поступок».

Психологичен, по мнению П.К.Энгельмейера, в полной мере лишь первый акт, т.е. интуитивное возникновение замысла, гипотезы, появление новой идеи. Говоря о психологической физиономии первого акта, П.К.Энгельмейер выдвигает на первое место проблему интереса, связывая с ней все специфические способности творческой личности.

Применительно к техническому и научному творчеству аналогичные стадии были описаны А.М.Блохом (1920). Подобно Энгельмейеру, он говорил о трех актах:

- 1) возникновение идеи (гипотезы, замысла);
- 2) ее доказательство;
- 3) реализация.

Ф.Ю.Левинсон-Лессинг, рассматривая научное творчество, полагал, что этот процесс складывается, по крайней мере, из трех элементов:

- 1) накопления фактов путем наблюдений и экспериментов;
- 2) возникновения идеи в фантазии;
- 3) проверки и развития идеи.

Аналогичные стадии выделялись в те годы и зарубежными авторами, например Рибо (1901), Уоллесом (1926) и многими другими. Эту традицию продолжают сейчас за рубежом и некоторые современные исследователи, например автор широкоизвестной «Синектики» Гордон (1961).

Классификации, предлагаемые разными авторами, многим отличаются друг от друга, но в своем общем виде они имеют примерно следующее содержание.

Первый этап (сознательная работа) – подготовка – особое деятельное состояние, являющееся предпосылкой для интуитивного проблеска новой идеи.

Второй этап (бессознательная работа) – созревание – бессознательная работа над проблемой, инкубация направляющей идеи.

Третий этап (переход бессознательного в сознание) – вдохновение – в результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея изобретения, открытия, вначале в гипотетическом виде.

Четвертый этап (сознательная работа) – развитие идеи, ее окончательное оформление и проверка.

Для описанного типа классификации характерна опора на выделение чувственных оттенков и подчеркивание бессознательной работы. В более позднем периоде характеристики чувственных оттенков упоминания о

бессознательной работе встречаются все реже. Они заменяются «более строгими», «более объективными» положениями. В целом, классификации приобретают более дифференцированные формы.

Например, в работе П.М.Якобсона (1934) процесс творческой работы изобретателя подразделяется уже на семь стадий:

- 1) период интеллектуальной готовности;
- 2) усмотрение проблемы;
- 3) зарождение идеи – формулировка задачи;
- 4) поиск решения;
- 5) получение принципа изобретения;
- 6) превращение принципа в схему;
- 7) техническое оформление и развертывание изобретения.

Аналогичные стадии оказались выявленными в итоге многочисленных работ по психологии, направленных на изучение хода решения задач, возникающих в самых различных обстоятельствах. Предметом исследования были такие задачи: требующие для решения лишь житейского опыта; для решения которых оказываются необходимыми некоторые специальные научные знания – математические, физические, географические, биологические и др.; требующие сообразительности; возникающие при переводе иностранного текста; в шахматной игре, в конструктивной деятельности и т.п.

При сопоставлении такого рода работ обнаруживаются некоторые различия как по количеству выделенных этапов, так и по их детальной характеристике, но общее явно преобладает. Всюду выделяются последовательно сменяющие друг друга фазы:

- 1) осознание проблемы;
- 2) ее разрешение;
- 3) проверка.

Для всякого творчества, пишет В.М.Бехтерев, необходима та или иная степень одаренности и соответственное воспитание, создающее навыки к работе. Последнее развивает природные дарования, благодаря чему, в конце концов, возникает почти непреодолимое стремление к творческой деятельности. Непосредственным же определением ее задач является окружающая среда в форме данной природы, материальной культуры и социальной обстановки, последней – в особенности (Бехтерев В.М., 1924).

Второй тип классификации сложился как следствие отказа не только от поисков механизмов бессознательной работы, но и от признания ее как факта.

Рассмотрение второго типа классификации показывает, что данная или

подобная шкала этапов может успешно применяться для анализа хода решения любой более или менее сложной познавательной проблемы. Однако уже простое наблюдение за ходом её решения говорит о том, что полный акт мышления может не совпадать с завершением решения какой-либо познавательной проблемы как достаточно сложной практической задачи. Отмеченные выше основные фазы, равно как и подчиненные им этапы, выступают не как психологически различные, следующие друг за другом этапы мышления, а именно как этапы решения познавательной проблемы: каждый из таких этапов может представлять собой психологически завершённую мыслительную задачу или распадаться на несколько таких задач. Результат каждого этапа специфичен своей гносеологической характеристикой, своим местом в ходе конкретной деятельности, направленной на достижение той или иной конкретной цели, на удовлетворение той или иной потребности, т.е. тем, что не раскрывает ещё специфики решения самой мыслительной задачи.

Нетрудно заметить, что только что описанные фазы и этапы могут быть с полным успехом использованы в целях анализа решения той или иной проблемы в масштабах не только индивидуального, но и общественного познания, притом такого решения, длительность которого иногда превышает сроки смены поколений.

Отсюда следует, что описанные стадии (фазы, этапы, акты и т.п.) творческого процесса есть, по существу, стадии решения познавательных проблем, далеко не тождественных задачам мыслительным.

Абстрактно-аналитический подход обнаруживает, что ход решения познавательных проблем нельзя сводить целиком к психическому процессу, а саму проблему нельзя отождествлять с мыслительной задачей. Такое отождествление – следствие нерасчлененности терминов «познание» и «мышление», «деятельность» и «психическая деятельность»: в действительности их денотаты принадлежат различным структурным уровням организации познавательной деятельности.

Необходимость комплексного подхода к проблеме творчества в полной мере распространяется и на изучение творческого процесса.

Творчество, как и разрушение, амотивно, спонтанно, бескорыстно и самодовлеющее. Это не целенаправленная деятельность, а спонтанное проявление человеческой сущности. Но и творчество, и разрушение имеют определенную социально-культурную оболочку, так как человек и разрушает и творит не в природной, а в социокультурной среде.

Спонтанность, внезапность, независимость творческого акта от внешних

ситуативных причин – второй основной его признак.

Потребность в творчестве иногда возникает тогда, когда оно нежелательно или невозможно из-за внешних обстоятельств: сознание как бы провоцирует активность бессознательного. При этом авторская активность устраняет всякую возможность логической мысли и способность к восприятию окружающего. Многие авторы принимают свои образы за реальность. Творческий акт сопровождается возбуждением и нервной напряженностью. На долю разума остается только обработка, придание законченной, социально приемлемой формы продуктам творчества, отбрасывание лишнего и детализация.

Итак, спонтанность творческого акта, пассивность воли автора и измененность состояния его сознания в момент вдохновения, активность бессознательного говорят об особых отношениях сознания и бессознательного.

Сознание (сознательный субъект) пассивно и лишь воспринимает творческий продукт. Бессознательное (бессознательный творческий субъект) активно порождает творческий продукт и представляет его сознанию.

Главная особенность творчества связана со спецификой протекания процесса в целостной психике как системе, порождающей активность индивида. Иное дело – оценка продукта творческого продукта. Здесь в силу вступают социальные критерии: новизна, осмысленность, оригинальность и так далее.

Критерием творческого акта, по Пономареву [1], является уровневый переход: потребность в новом знании складывается на высшем структурном уровне организации творческой деятельности, а средства удовлетворения этой потребности на низших уровнях. Они включаются в процесс, происходящий на высшем уровне, что приводит к возникновению нового способа взаимодействия субъекта с объектом и возникновению нового знания. Тем самым творческий продукт предполагает включение интуиции (роль бессознательного) и не может быть получен на основе логического вывода (см. схему).

Схема центрального звена психологического механизма творческого акта по Я.А.Пономареву



С креативностью сопряжены два личностных качества, а именно: интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе.

Пономарев рассматривает творческий акт как включенный в контекст интеллектуальной деятельности по схеме: на начальном этапе, этапе постановки проблемы – активное сознание, затем, на этапе решения – бессознательное, а на третьем этапе, когда происходит отбор и проверка правильности решения, – вновь активизируется сознание. Естественно, если мышление изначально логично, то есть целесообразно, то творческий продукт может появиться лишь в качестве побочного. Но этот вариант процесса является лишь одним из возможных.

В качестве «ментальной единицы» измерения творческой мыслительного акта, «кванта» творчества Пономарев предлагает рассматривать разность уровней, доминирующих при постановке и решении задачи (задача всегда решается на более высоком уровне структуры психологического механизма, чем тот, на котором приобретаются средства к ее решению).

Подведем некоторые итоги: деятельность, в отличие от творчества, возникает вследствие внешних или внутренних рациональных причин («для того чтобы» или «потому что»). Творчество спонтанно, непланируемо. Деятельность целесообразна, произвольна, рациональна и сознательно регулируется. Творчество нецелесообразно, произвольно, иррационально и не поддается (в момент творческого акта) регуляции со стороны сознания. Деятельность побуждается определенной мотивацией, функционирует по типу «отрицательной обратной связи»: достижение результата завершает этап деятельности.

В основе творчества лежит глобальная иррациональная мотивация отчуждения человека от мира, направляется тенденцией к преодолению, функционирует по типу «положительной обратной связи»: творческий продукт только подстегивает процесс, превращая его в «погоню за горизонтом».

Творчество есть жизнь бессознательного. Его механизм – взаимодействие активного доминирующего бессознательного с пассивным (рецептивным), субдоминантным сознанием.

Деятельность есть жизнь сознания. Ее психологический механизм сводится к взаимодействию активного, доминирующего сознания с пассивным (рецептивным), субдоминантным бессознательным.

Психическая жизнь – это процесс смены двух форм внутренней и внешней активности: творчества и деятельности. Локально в обыденной жизни

доминирует процесс деятельности: мы ставим цели, достигаем их или не достигаем.

Список литературы

1. **Арнаудов М.** Психология литературного творчества. М: Прогресс, 1970.
2. **Богоявленская Д.Б.** Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н /Д, 1983.
3. **Дружинин В.П.** Психологи общих способностей. СПб., 1999.
4. **Пономарев Я.А.** Психология творчества. М: Наука. 1988.
5. **Тихомиров О.К.** Психологические исследования творческой деятельности. М., 1975.

Получено 28.04.04.

УДК 152.32+157

Ц.П. Короленко (доктор мед. наук, профессор НМА)

Н.В. Дмитриева (доктор психол. наук, профессор НГПУ)

Т.А. Шуклина (психолог-консультант обл. госпиталя В.В. № 2)

АНАЛИЗ СНОВИДЕНИЙ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИХ СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ

*В статье рассматриваются современные проблемы анализа сновидений, в том числе лиц, страдающих посттравматическими стрессовыми расстройствами. Представлены разнообразные точки зрения на анализ сновидений, подразделение содержания сновидений на манифестные, о которых пациенты могут рассказывать без специального сопротивления, особенно в доверительной обстановке, в информативном стиле, и латентные, остающиеся в бессознательном, вследствие влияния *superego*. Охарактеризованы толкование (интерпретация) сновидений и работа сновидений. Подчеркнуто, что, в связи с тем что следование психодинамическому направлению позволяет считать причиной возникновения посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР) конфликты, возникшие из-за несоответствия личностных ценностей и внутренней картины мира пациента действительности травмирующей ситуации, работа специалиста должна быть подчинена задаче по устранению этих конфликтов. Общей целью психокоррекции лиц с ПТСР является достижение когнитивной и эмоциональной интеграции *self* - объектных репрезентаций, позволяющей редуцировать это состояние.*

Выражение Freud'a о том, что «интерпретация сновидений является королевской дорогой к познанию бессознательных активностей психики»,

стало тривиальным в психоанализе [4]. Книга автора «Интерпретация сновидений» продолжает оказывать влияние на дальнейшее развитие теории бессознательного.

Freud считал, что в содержании сновидений содержится исполнение желания в замаскированной форме.

На основании анализа сновидений с тематикой исполнения желаний Freud пришел к заключению, что сновидения выполняют функцию сохранения сна, обеспечивая галлюцинаторное удовлетворение желаний [6]. Этот постулат, принятый классическими психоаналитиками, представляется дискуссионным, так как исполнение желания в сновидении может приводить к пробуждению.

Если желания ассоциируются с эмоциональным конфликтом, противоречат социальным ограничениям, культурально акцептируемым нормам или нарушают требования реальности и адаптации, то прямое исполнение желаний даже в галлюцинаторной форме сновидения оказывается невозможным и поэтому вынуждено принимать замаскированный характер. Сновидение становится зашифрованным, и для того чтобы раскрыть его настоящий смысл, необходимо не просто знать основное, например общее содержание символов женской и мужской сексуальности (символику различных предметов и активностей), но, прежде всего, индивидуальную систему сформированных жизнью ценностей, конфликты и травмы детского периода, а также события, предшествующие сновидению.

Freud акцентировал внимание на необходимости разделения содержания сновидений на манифестные, о которых пациенты могут рассказывать без специального сопротивления, особенно в доверительной обстановке в информативном стиле, и латентные, остающиеся в бессознательном, вследствие влияния *superego* [5].

Поскольку классический психоанализ рассматривает сновидения как выражение бессознательного, их анализу придается чрезвычайно большое значение.

Свободные ассоциации «соприкасаются» со сновидениями. Пациент, лежащий на диване и рассказывающий психоаналитику все, что приходит ему в голову, очевидно, говорит также и о своих сновидениях. Психоанализ – основной путь проникновения в бессознательное. Во время сна происходит релакс сил, сдерживающих доступ к бессознательному. Контроль его и *superego* над бессознательным ослабевает и возникает возможность проникновения бессознательных материалов в сознание. При этом наиболее легко воспроизводятся материалы пресознания, которые касаются недавних

событий. Возникает вопрос, почему воспроизводятся те, а не иные бессознательные материалы? Прорыв в сознание той или иной репрессированной информации возможен в связи с ослаблением контроля [7].

Содержание сновидений помогает аналитику понять проблемы пациента. Поэтому так важно регистрировать сновидения и работать над ними вместе с пациентом, что бывает невозможным, если он их не помнит. В процессе психоаналитической терапии пациент начинает лучше вспоминать содержание сновидений.

Существует несколько методов, помогающих запомнить сновидение. Согласно одному из них, перед засыпанием пациент кладет рядом с подушкой диктофон и в момент пробуждения фиксирует несколько фраз или хотя бы ключевое слово, которое отражает какую-то часть переживаний. Иногда достаточно вспомнить этот фрагмент, и содержание сна восстанавливается в памяти.

Во время сновидения происходит ослабление контроля его и superego и прорыв в сознание вытесненных комплексов и переживаний различного содержания, которые оказывают постоянное давление на сознание, стараясь вторгнуться в него. В сновидении предоставляется такая возможность, и содержание бессознательного оказывается в сознании спящего. Если эти материалы достаточно эмоционально неприятны, пугающи, насыщены отрицательными эмоциями, психика начинает защищаться от их прорыва в сознание и сразу же возникает защитная реакция.

Например, человек начинает видеть кошмарный сон и просыпается. Кроме того, в результате действия механизмов психологической защиты, даже при ослаблении во время сна контроля его и superego, этот контроль существует и приводит к тому, что часть сновидения прорывается в сознание в измененном, замаскированном, а не в первоначальном виде. В сновидении содержится индивидуальная или общепринятая символика, имеющая определенную окраску, подразумевающая разнообразные смысловые оттенки.

То, что человек видит во сне и о чем он может рассказать, называется манифестным сновидением, представленным в системах образов. За манифестным содержанием скрывается латентное содержание сновидений, анализу которого в психоанализе придается особое значение. Латентное сновидение представляет скрытый смысл, который следует расшифровать. Анализ латентного сновидения может быть достаточно сложным из-за возникающего сопротивления психики усвоению негативной или несовместимой с superego информацией.

Интерпретация сновидений облегчается при использовании техники свободных ассоциаций.

Пациенту предлагается, лежа на кушетке, успокоиться, отвлечься от посторонних влияний улицы, работы, настоящей ситуации; вызвать у себя состояние между сном и бодрствованием и говорить всё, что ему приходит в голову. Некоторым пациентам бывает трудно вербализовать содержание потока сознания. Им предлагаются вспомогательные методы. Например, рекомендуют представить, что они едут в поезде, смотрят в окно на пейзаж и фиксируют на нем внимание так же, как и на своих мыслях. Считается, что во время этого процесса пациент иногда говорит то, что отражает материал, прорвавшийся из бессознательного. Это могут быть отдельные слова и целые предложения, отражающие бессознательные желания, различного рода страхи, отношение к происходящей психоаналитической терапии, к аналитику и т.д. Пациент может начать о чем-то говорить и вдруг останавливается. Случившаяся задержка требует особого внимания. Следует проанализировать, когда она происходит и с чем связана. Целесообразно связать содержание свободных ассоциаций с тем, что дает анализ содержания сновидений [1].

Freud выделял такие понятия, как толкование (интерпретация) сновидений и работа сновидений. Под работой сновидения понимается бессознательно происходящая операция, в процессе которой латентное содержание сновидения превращается в манифестное (происходит перевод скрытого смысла сна в явный). Толкование сновидений – попытка диагностировать скрытый смысл сновидений. Именно поэтому психоаналитическая трактовка сновидений должна проводиться с учетом дифференциации латентного и манифестного его содержания [8].

Психодинамическое направление подчеркивает значение в возникновении посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР) конфликтов, возникших из-за несоответствия личностных ценностей и внутренней картины мира пациента действительности травмирующей ситуации.

Bromberg (1994) и Davies (1996) считают, что травма создает аффекты и мысли, которые человек не в состоянии интегрировать. Bromberg рассматривает диссоциацию как психологическую защиту против всепоглощающей тревоги, угрожающей распаду психической деятельности. Диссоциация позволяет разделить психику на подсистемы self-объектных репрезентаций с различными содержаниями и организациями. Одна подсистема включает отношения с агрессором и содержит эмоции ярости, ужаса, вины, стыда, фантазии, деструкции, предательства и др.

Другая – состоит из self-объектных отношений с людьми, проявляющими заботу, сочувствие, оказывающими помощь и защиту [3,14].

По мнению Davies, это не значит, что одна подсистема становится сознательной, а другая подсознательной. Обе системы альтернируют в сознании в зависимости от того, какая из них активизируется конкретными событиями [14].

Травматическое переживание, по мнению Sterna (1996) и других, будучи удаленным из когнитивной процессуальной системы, остается в неформулированном и несимволизированном состоянии [14].

Таким образом, общая цель психокоррекции лиц с ПТСР – достижение когнитивной и эмоциональной интеграции self-объектных репрезентаций, позволяющей редуцировать постстрессовое состояние. Поскольку одним из способов решения этой задачи является анализ сновидений, мы использовали его с целью коррекции ПТСР у лиц, побывавших в «горячих точках».

Положение Фрейда о том, что сновидения представляют собой замаскированное исполнение репрессированных желаний, этим не исчерпывается, поскольку в их структуре сочетаются различные психические феномены, например такие, как творческие идеи, страхи, картины природы, ландшафты, приятные и неприятные воспоминания.

Более полно смысл сновидений раскрывает Mollon (2002): «Сновидения пытаются иметь дело со сферами эмоциональной жизни, которые беспокоят и включают конфликт, и которые частично бессознательны в часы нашего бодрствования» [12, 13].

С точки зрения Bion (1977), сновидения функционируют в качестве «контактного барьера» между сознательной и бессознательной психикой. Этому барьеру свойственна двойная функция: с одной стороны, он позволяет определенной части бессознательных содержаний проявить, выразить себя в сознании спящего, с другой – блокировать их большую часть. Контактный барьер, таким образом, предотвращает вторжение бессознательных материалов, делает невозможной инфляцию ими сознания, что могло бы привести к развитию психического расстройства. Анализируя механизмы сновидений, Bion выделяет понятие «альфа функции», назначение которой состоит в превращении сенсорных стимулов в эмоционально значимые репрезентации. Репрезентации соответственно органам чувств могут быть зрительными, слуховыми, осязательными, обонятельными и вкусовыми. В эмоционально значимой форме они усваиваются психикой и способствуют психическому развитию, для которого необходимо соблюдение постоянства

процесса (в бодрствующем состоянии и во время сна). Нарушение возможности «видеть сны» является признаком прерывания процесса усвоения репрезентаций и клинически выражается в приступах паники у спящего пациента [2].

Сновидение в аналитической психологии рассматривается как естественный, регулирующий психический процесс, аналогичный компенсаторным механизмам телесной деятельности. Классическая юнговская идея охватывает две формы компенсации:

- 1) сновидение как «сообщение» эго;
- 2) как самопрезентация психического.

Hall (1983) добавляет третью форму компенсации – попытку прямого изменения структуры комплексов, на которые опирается архетипическое эго с тем, чтобы отождествляться на более сознательных уровнях. «Поскольку сновидения дают информацию о скрытой внутренней жизни и выявляют компоненты личности, которые в дневной жизни означают лишь невротические симптомы, то пациента можно лечить не только сознательно, но и бессознательно, путем ассимиляции сознанием содержаний бессознательного» [10].

Различные элементы сна рассматриваются как проекция отдельных частей личности человека, видящего сон. В сновидении содержится индивидуальная и общепринятая символика, имеющие определенную окраску, подразумевающие разнообразные смысловые оттенки.

Таким образом, целью клинического использования сновидения является стремление помочь сновидцу более ясно увидеть многочисленные формы его собственной личной структуры, которая обычно не осознается и попростуотреагируется в мир, зачастую доставляя человеку невротические неприятности. Для этого пациенту предлагается последовательно идентифицировать себя с разными элементами сна, чтобы присвоить обратно свои проекции, осознать и интегрировать отвергаемые им части личности.

Аналитическая интерпретация сновидений двух наших пациентов с ПТСР проиллюстрирована следующим образом.

Наблюдение 1. Молодой человек Р. проходил военную службу в Чеченской республике в 1997 году. Жалобы были на неуверенность, сниженное настроение, потерю интереса к работе. Объективно: напряжен, испытывает трудности в установлении контакта, диапазон аффективного реагирования сужен. О содержании сна, который после пребывания в армии повторяется несколько раз и имеет одно и то же содержание, рассказывает следующее: вижу

себя находящимся в деревенском клубе. В зале пусто, никого нет. Появляется мужчина с ножом, который нападает на меня и хочет убить. Я обороняюсь. Мужчина исчезает, появляются мои друзья. Я оказываюсь на лесной поляне с друзьями, вдалеке играет музыка. Друзья исчезают, а я держу на руках грудного ребенка, завернутого в одеяло. Я стою с ребенком в темном помещении, появляется тот же человек с ножом и опять нападает. Я дерусь с ним, защищая себя и ребенка, и убиваю мужчину его же оружием. Р. просыпается с ощущением неприятного эмоционального состояния.

Анализ сновидения проводился с использованием следующей интерпретации. Нападающий мужчина ассоциируется у Р. с маджохедом (наемником) – жестоким, злым. «Он хочет убить меня за то, что я убивал в Чечне» (комплекс вины). Появление агрессивных мотивов во сне по отношению к эго сновидения со стороны другой фигуры может в диагностическом плане указывать на депрессию бодрствующего эго. Так как депрессия отчасти связана с гневом, который не получает достаточного выражения в сознании, то гнев может быть представлен в образе «нападающего» и является персонифицированным образом Тени. Тень всегда выступает компенсаторно по отношению к сознанию, таким образом нападение рассматривается как невыраженная агрессия в бодрствующем состоянии Р. Прослеживается следующий мотив: эго сновидения актуализируется и стремится быть активным.

Поскольку эго сновидения активно обороняется, защищая свой эго-образ (ребенок ассоциируется у Р. с чувствами нежности и ласки), и в процессе борьбы убивает нападающую фигуру, это можно рассматривать как показатель активности бессознательного эго-образа и глубокий процесс преобразования на архетипическом уровне. Однако комплекс вины не позволяет Р. интегрировать содержание Тени.

В процессе совместного анализа и интерпретации Р. подтвердил тот факт, что время от времени у него появляются признаки жестокости и агрессивности. Далее с пациентом обсуждались возможные способы проявления агрессии в социально приемлемой форме. На следующих сеансах Р. отмечал повышение настроения, активности, появление желания и интереса к карьерному росту.

Наблюдение 2. Пациентка рассказывает о сновидении, которое ее очень испугало. Она увидела себя лежащей в окружении ряда горящих свечей на чем-то, напоминающем стол. Возникшие ассоциации со смертью спровоцировали появление сильного страха. Появившийся из-за шкафа незнакомый мужчина, открывает шкаф и начинает выбрасывать его

содержимое, откладывая отдельно самые дорогостоящие из ее платьев. Приближение мужчины, казалось бы, должно было вызвать у пациентки страх, но у нее при этом появляется чувство облегчения и уверенности. В это время раздаётся стук в дверь. Открыв ее, женщина видит на пороге своего мужа, который пытается ей что-то сказать. Действия мужа вызывают у нее неприятные ассоциации, но никто из стоящих по обе стороны порога его не переступает. Пациентку испугал сон, во время которого она увидела себя умершей. Анализ предшествующих событий показал наличие в жизни женщины большого количества желаний, которые она не могла реализовать т.к. муж, с одной стороны, отрицательно относился к ее самостоятельности, а с другой, – постоянно упрекал ее в том, что она тратит много денег на приобретение ненужных, с его точки зрения, вещей и неадекватной оплаты способов своего времяпрепровождения. Она решила пойти работать и стать самостоятельной. То, что она увидела себя мертвой в сновидении, означает, что какая-то часть ее личности действительно умерла. Мужчина, выбрасывающий вещи из шкафа, – ее анимус. С ним связано охватившее пациентку чувство облегчения. Муж, стоящий по ту сторону порога, находится вне ее психического мира, поэтому она и не может установить с ним контакт [1].

Практика показывает, что анализ сновидений может применяться при следующих состояниях, характерных для ПТСР:

- Невротических расстройств.
- Депрессивных проявлениях, нарушениях сна.
- Дезадаптирующих особенностях личности (повышенная тревожность, агрессивность, раздражительность).

Список литературы

1. **Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В.** Психопсихиатрия и психиатрия: Монография. Новосибирск: Изд.НГПУ, 2003. 667с.
2. **Bion, W.** (1977) Learning From Experience. New York: Seven Servants. Aronson.
3. **Bromberg, P.** (1994) Speak! That I May See You. – Some Reflection on Dissociation, Reality and Psychoanalytic Listening. Psychoanalytic Dialogue 4: 517-548.
4. **Freud, S.** (1904) Freud's Analytic Procedure. S.E., 7, London: Hogarth, 251.
5. **Freud, S.** (1904) The Psychopathology of Everyday Life. London, 1966. SE., London: Hogarth, 6.
6. **Freud, S.** (1905) Jokes and their Relation to the Unconscious. SE., 8, London: Hogarth, 164.
7. **Freud, S.** (1916) Introductory Lectures on Psychoanalysis. In: SE., 25, London: Hogarth, 34.
8. **Freud, S.** (1916b) Introductory Lectures on Psychoanalysis. In: SE., 25, London:

Hogarth, 171.

9. **Hadfield, J.** (1964) *Dreams and Nightmares*. Baltimore: Penguin Books.

10. **Laplanche, J., Pontalis, J-B.** (1988) *The Language of Psychoanalysis*. London: Karnac Books.

11. **Leader, D., Groves J.** (2000) *Introducing Lacan*. Cambridge: Icon Books.

12. **Mollon, P.** (1993) *The Fragile Self*. London: Whurr.

13. **Mollon, Ph.** (2002) *The Unconscious*. In: *On a Darkling Plain*. I. Ward (ed.) Duxford. Cambridge, 33.

14. **Stern, D.** (1996) *Dissociation and Constructivism: Contemporary on Papers by Davies and Harris*. *Psychoanalytic Dialogue*; 6: 252 – 266.

Получено 29.01.04 г.

УДК 152.27+154+370.153+371.036

Л.В. Косачёва

*(соискатель кафедры общей психологии и истории
психологии НГПУ, Новосибирск)*

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются необходимость развития творческой активности человека и влияние изобразительной деятельности на развитие личности детей дошкольного возраста.

Актуальность данной темы не вызывает сомнений. Учёные – психологи, педагоги, социологи, и даже люди, «делающие бизнес», сходятся во мнении, что «именно индивидуальное своеобразие и творческая инициатива каждого человека, реализуемые им в личной, профессиональной и общественной сферах, являются существенным ресурсом развития общества.

Проявление и воплощение творческого потенциала людей является основным источником социально-экономического совершенствования, поступательного развития истории, культуры и цивилизации в целом. Это проявляется, например, в том, что с развитием общества повышается степень инновационности рабочих мест, то есть растёт востребованность творческих людей.

Таким образом, время требует творчески развитой личности, умеющей самостоятельно развивать свою способность творить, тем самым выделяя в своей жизни особые сферы свободы, ответственности и возможности созидания. В этом смысле способность творить – это наиболее надёжный жизненный капитал человека» [1, с.7].

Развитая личность – это человек, свободно, самостоятельно и ответственно определяющий своё место в жизни общества, в культуре. Это творчески действующий индивид, творчески преобразующий окружающий мир. А через это, по определению В.В.Давыдова, творчески созидаящий самого себя. Таким образом, критерием личности является наличие у субъекта деятельности творческих возможностей, способности к творчеству. Соответственно В.В.Давыдов выделяет психологические черты, характеризующие творческую личность. Это потребность индивида в активном созидании. Данная потребность – смыслообразующая и подчиняет себе все другие. Творчески действующий человек постоянно стремится создать нечто такое, что не похоже на сделанное другими или им самим. Иными словами, подлинная индивидуальность есть форма проявления творческой личности человека.

В связи с вышесказанным В.В.Давыдов писал о задачах педагогики: «Во все исторические эпохи подлинное образование стремится воспитать в человеке личность, способную к творческим делам и смелым поступкам. Педагогика как теория такого образования обсуждает пути и средства воспитания личности, индивидуальности человека» [5, с.58].

Д.Б.Богоявленская так же определяет педагогическую задачу: развитие не творческих способностей, а творческой личности, включающей и познавательные, и мотивационные её характеристики.

Психологи отмечают, что личность оформляется в сравнительно поздние сроки, но как качество, характеризующее общественную сущность человека, начинает формироваться рано, ещё в младенчестве.

Процесс собственного творчества способствует развитию самосознания, поскольку сопряжен с рефлексией, осознанием своих желаний, интересов, возможностей, реальных успехов. Этому способствует наличие конкретного продукта, художественного образа. Художественное восприятие его в сообществе людей – объективная возможность формирования самооценки, самосознания человека.

Основные этапы развития личности ребёнка неотделимы от развития его творческих возможностей и, следовательно, от развития воображения [5, с.126]. А воображение как способность видеть целое раньше частей

начинает проявляться в раннем возрасте в контексте ведущей предметно-манипулятивной деятельности. Примерно с трёх лет начинает складываться собственно личностное или творческое содержание его деятельности. Первоначально это происходит внутри игры. Поэтому предпосылки развития личности проявляются в раннем возрасте.

Значение изобразительной деятельности, творчества детей в их воспитании и развитии различных сторон личности отмечают отечественные и зарубежные учёные. К.Роуланд утверждает, что изобразительная деятельность способствует культурному развитию личности. Э.Крамер подчёркивает значение этой деятельности для интеллектуального развития и формирования зрелости личности. Интеллектуальной деятельностью называет изобразительное творчество американский учёный В.Лоунфельд, указывая также на важную роль его в эмоциональном развитии ребёнка.

Д.Дидро считал, что страна, в которой всех детей будут обучать рисованию, подобно письму, вскоре превзойдёт другие во всех отношениях.

Известный немецкий педагог середины XIX в. Ф.Фребель, разработавший уникальную по тем временам систему воспитания малышей, называл рисование одним из «самых сильных средств обучения». «...Развитие способности к рисованию в ребёнке, – утверждал он, – составляет одно из самых существенных задач развивающе-воспитывающего обучения человека, составляет одно из самых существенных оснований давно предполагаемого человечеством и теперь с вождением ожидаемого общего воспитания человечества, воспитания человеческого рода, для всеобщего единения жизни».

Правильная постановка изобразительной деятельности позволяет сочетать в себе труд и удовольствие, познание мира, игру и фантазию. Изобразительное искусство развивает зрительную память, наблюдательность, мышление, пространственное воображение, настойчивость в достижении цели, чувство гармонии, умение видеть прекрасное.

Зарождается изобразительная деятельность в раннем и продолжает развиваться в дошкольном возрасте. Развитие детской изобразительной деятельности, по мнению Г.Г.Григорьевой, теснейшим образом связано с развитием общей мотивационно-потребностной сферы личности ребёнка. В раннем возрасте доминирует ориентация ребёнка на предметный мир и способы употребления предметов. Отношение «ребёнок – общественный предмет» является основным. Это отношение реализуется в предметной деятельности, которая становится ведущей в данный период [4, с.37].

Н.П.Сакулина, В.С.Мухина и другие учёные отмечают, что успех в

изобразительной деятельности определяется наличием эмоционально-интеллектуального опыта, способностью ребёнка варьировать, дополнять, изменять усвоенные им графические образы на основе непосредственного восприятия предметов, явлений или впечатлений, полученных из других источников [книг и др.].

Нельзя забывать, что главной задачей воспитания в дошкольном возрасте является задача развития художественно-творческих способностей, продуктивного воображения, и приобретение знаний, умений и навыков подчиняется этой задаче развития творчества.

Очень часто педагоги-практики сталкиваются с ситуацией, когда дошкольник неуверен в своих возможностях и способностях, боится оценок взрослых и сверстников. Ему легче сказать, что он не умеет рисовать, что у него «не получится», чем начать пробовать.

Причин этому множество: неосторожная фраза, недостаток опыта и т.п. Ребёнок может перестать рисовать и из-за того, что у него недостаточно развиты двигательные навыки, зрительная память и пр.

«Маленький принц» Сент-Экзюпери начинается с рассказа о том, как в детстве он нарисовал удава, проглотившего слона. Никто из взрослых не понял рисунка. Не испугался, не удивился. Тогда Экзюпери с иронией написал: «Взрослые посоветовали мне не рисовать змей ни снаружи, ни изнутри, а побольше интересоваться географией, историей, арифметикой, правописанием. Вот так случилось, что шести лет я отказался от блестящей карьеры художника. Потерпев неудачу с рисунками, я утратил веру в себя».

Если вовремя создать условия для проявления и становления изобразительной деятельности, она станет ярким и благодатным средством самовыражения и развития ребёнка. С развитием деятельности растёт, развивается, изменяется сам ребёнок. Он учится самостоятельно думать, искать собственные пути решения возникающих перед ним задач, а не использовать уже готовые, повышается его самооценка [10, с.371].

Начиная с 3 – 4-летнего возраста ребёнок интенсивно тянется к изобразительному творчеству, и очень важно поддержать в нём это стремление, так как в рисунках проявляется индивидуальность ребёнка, осуществляется его связь с окружающим. И необязательно каждому ребёнку становиться художником. Для любой профессии нужны наблюдательность, точность движений, умение мыслить, видеть прекрасное. Все эти умения необходимы и при создании наиболее важного произведения – собственной жизни, где без умения творчески мыслить человек останется в роли пассивного наблюдателя, в

роли исполнителя чужих желаний, а не творца.

Специфика бытия человека такова, что в основе его развития лежит саморазвитие, в основе воспитания – самовоспитание. В основе сознания – самосознание. И всё это немислимо без творческой активности человека.

Список литературы

1. **Варламова Е.П., Степанов С.Ю.** Психология творческой уникальности человека. М.: Ин-т психологии РАН, 2002. С. 7 – 10.
2. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 97 с.
3. **Григорьева Г.Г.** Изобразительная деятельность дошкольников. М.: Изд. центр «Академия», 1998. 272 с.
4. **Григорьева Г.Г.** Развитие дошкольников в изобразительной деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 1999. С. 37.
5. **Давыдов В.В.** Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 56 – 126.
6. **Комарова Т.С.** Дети в мире творчества. М.: Мнемозина, 1995. 160 с.
7. **Комарова Т.С.** Изобразительное искусство детей в детском саду и школе. М., 1995.
8. **Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н.** Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребёнка в семье. М.: Ред. журнала «Искусство в школе», 1995. 144 с.
9. **Мелик-Пашаев А.А.** Цвет как выразительное средство в изобразительной деятельности детей //Искусство в школе. 1992. № 3 – 4. С. 7 – 13.
10. **Сент-Экзюпери А.** Маленький принц /А.-де Сент-Экзюпери. Мн.: Беларусь, 1986. С. 371.

Получено 16.03.04 г.

Л.Н. Кретьова

(канд.филол.наук, ст. преподаватель каф. общего исторического
языкознания и английского языка НГПУ)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ЯЗЫКОВАЯ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА И ПРОЦЕСС ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена проблемам моделирования личности учителя-словесника.

Творчество учащихся на уроках литературы – это не только написание сочинений, но активная работа по освоению текстов, выдвижение собственной концепции восприятия, реагирование на деятельность учителя и взаимодействие с учителем как личностью и педагогом.

Творческий процесс не может быть продуктивным, если сам учитель не создает предпосылок для начала творческого процесса. В этом плане учитель должен быть психологом, умеющим включить «механизмы» творческой коммуникации. Творческая коммуникация – процесс творческого взаимодействия учителя и ученика на уроке литературы, являющийся результатом появления в концептуальных картинах мира обеих сторон общих сегментов, а также порождение собственных текстовых фрагментов (или целых текстов) как реагирование на заданную текстовую проблематику.

Поскольку текст как часть культурного пространства является «реакцией» на уже существующие тексты или представляет собой актуализацию новой темы, то творческая коммуникация осуществляется еще в одном направлении: текст – другие тексты, текст учащегося – текст учителя – поэтический текст. Чтобы данная коммуникация была успешной, необходимы определенные качества учителя как языковой личности и как личности вообще.

Моделирование личности учителя как важнейшей составляющей творческого процесса учащихся позволит эксплицировать основные черты учителя как языковой личности, а также стимулировать профессиональный рост преподавателей, связанных по роду своей деятельности с языком.

Мотивацией такого моделирования становятся следующие положения:

1. Процесс преподавания – коммуникация между учителем и учениками, следовательно, задачей учителя является достижение максимально позитивного результата данной коммуникации.

2. Решение коммуникативной задачи предполагает наличие мотивационного компонента в ее формулировке, поэтому прежде чем произнести какую-либо фразу на уроке, необходимо ответить на вопрос: «Зачем я это говорю?».

3. Результат коммуникации может быть различным, позитивным и негативным, в зависимости от целеустановки учителя, поэтому с психологической точки зрения очень важно умение учителя контролировать собственные эмоции и эмоции коллектива, переводить негативные эмоции коллектива в позитивные, т.е. управлять эмоциями в зависимости от целей и задач урока.

4. Учитель – языковая личность, владеющая достаточно обширными знаниями в области лингвистики, литературоведения, культуры, искусства и т.д. Поэтому основной целью деятельности учителя должно стать стремление приблизить языковую картину мира учеников к собственной картине мира, а также стимулировать дальнейшее развитие языковой картины мира учащегося.

5. Аналитические способности учителя-словесника должны быть направлены на текст как фрагмент языковой картины мира писателя (поэта), как явление идеостиля, как реализацию концептуальной картины мира личности. Разъяснение основных положений концептуальной картины мира, изучаемой автором через репрезентативированные в тексте фрагменты, позволяет сделать учеников участниками процесса поликоммуникации (учитель – ученик – личность автора (текст) – другие личности (тексты)) и научить их искать ответ на вопрос о мотивах создания конкретного текста.

6. Включенность учеников в процесс поликоммуникации позволит им реализовать собственные творческие способности как реакцию на речевую деятельность писателя (поэта) и деятельность учителя.

7. Итогом коммуникации может стать взаимообогащение концептуальной картины мира и языковой картины мира учеников и учителя, стимулирование роста творческих способностей, а также ориентация на выбор определенного направления социальной деятельности учащихся.

Целью данного моделирования является создание психологической и языковой концептуальной модели личности учителя-словесника, способного работать в условиях современной школы, а также обозначение круга требований к учителю как к языковой личности, способной адекватно интерпретировать художественные тексты. Обратимся к основным понятиям концептуального моделирования.

Понятия «языковая личность», «языковая и концептуальная картина мира» (ЯКМ и ККМ) в процессе преподавания

Закономерным является вопрос, как указанные понятия соотносятся с процессом преподавания русского языка и литературы в школе. Так как в процессе коммуникации (а урок является одним из типов коммуникации) должны быть задействованы все три уровня языковой личности (вербально-семантический, тезаурусный и высший мотивационный), необходимо рассмотреть механизм взаимодействия ККМ и ЯКМ в процессе работы учителя.

Неоспорим тот факт, что ККМ учителя шире ККМ учеников, и это обусловлено рядом факторов:

- обширностью фоновых знаний;
- объемом знаний по предмету;
- большим личным опытом учителя;
- социальными факторами;
- уровнем образования, особенностями воспитания и психологическими особенностями личности учителя;
- воздействием эстетической системы языка и литературы.

Концептуальная картина мира как ментальное образование требует языкового выражения: в процессе коммуникации активизируется не вся ККМ, а только ее часть, фрагмент, актуальный в данной речевой ситуации. Поэтому в каждой конкретной ситуации происходит подбор языковых средств, наиболее адекватно отражающих цель речевой деятельности.

Языковая картина мира представляет собой не только вербализацию ККМ, но и является результатом познавательной деятельности личности (когнитивных процессов). ЯКМ учителя-словесника должна отражать всю совокупность знаний личности о мире, а также быть средством выражения специфики индивидуальной картины мира учителя, т.е. передавать его оценки, ценностные ориентиры, эстетические идеалы и логическую связность между фактами действительного мира. Эвристичность и динамичность ККМ приводит к изменениям ЯКМ.

Языковая личность – совокупность языковых характеристик личности, говорящей на данном языке. Модель языковой личности – трехуровневое образование, включающее минимальный набор языковых элементов (вербально-семантический уровень), расширенный состав элементов и способность обнаруживать скрытые связи между словами (тезаурусный уровень) и максимальный набор языковых единиц, совокупность

ассоциативных связей этих единиц и способность обнаружить скрытые смыслы высказывания на всех языковых уровнях (начиная с фонетического и заканчивая синтаксическим), а также умение выйти на мотивы создания высказывания (текста).

Учитель-словесник как языковая личность представляется нам как активный деятель, способный работать со всеми тремя уровнями, т.е. не просто читать текст, передавая его содержание, но и устанавливать связи между фрагментами текста (вертикаль текста, парадигматика текста), анализировать текст и отвечать на главный вопрос: «Зачем этот текст создан?» Данные требования применимы не только к чужим текстам, но и к собственным высказываниям. Но если в процессе прочтения текста замысел автора является конечным результатом, то в процессе порождения текста замысел (идея) – явление первичное. Свободное варьирование всех трех уровней и актуализация одного из них в зависимости от коммуникативной задачи – важнейшее условие речи учителя как деятельности.

Рассмотрим каждый из уровней структуры языковой личности более подробно.

Структура языковой личности

С точки зрения Ю.Н. Караулова, языковая личность – трехуровневое образование: вербально-семантический уровень обеспечивает элементарное понимание смысла речи (текста) и ее содержания; тезаурусный обеспечивает понимание культурологического подтекста и связей частей порождаемого и воспринимаемого текста и устной речи; высший мотивационный позволяет ответить на вопрос о мотивах создания текста, приблизиться к авторской идее.

Учитель как языковая личность должен не только владеть всеми тремя уровнями как некой совокупностью и органической целостностью, но и уметь составлять модель языковой личности авторов анализируемых текстов, прослеживать все изменения, происходящие в структуре языковой личности, пишущей личности и демонстрировать это на конкретных текстовых фрагментах учащимся.

Таким образом, структура языковой личности учителя – это совокупность трех степеней владения языком и коммуникативно- прагматического начала, это аналитическая и синтезирующая деятельность, это порождение и восприятие текста, а также его интерпретация.

Художественный текст, речь учащегося и учителя как деятельность

В последнее время наибольший интерес исследователей (в том числе и зарубежных) вызывает подход к тексту как одному из видов

человеческой деятельности. Согласно теории Т.А.Ван Дейка, текст, взятый в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, понимается как дискурс. Другими словами, текст, взятый в событийном аспекте, речь, рассматриваемая как социальная деятельность субъекта, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах), понимается как дискурс. Эта точка зрения позволяет рассмотреть любую речевую деятельность с точки зрения отправителя и получателя текста, учесть экстралингвистические факторы, такие, как ситуация общения или ее модель (фрейм), знания о мире, мнения автора и читателя, установки, цели адресата и реакция адресанта.

Опираясь на теорию Т.А.Ван Дейка, мы попытались разработать некоторые положения о поэтическом дискурсе. Под поэтическим дискурсом мы понимаем поэтический (художественный) текст, рассматриваемый как компонент деятельности автора, имеющий определенную прагматику (целевую установку создателя текста), опирающийся на конкретную ситуацию реальной действительности или ее модель (когда речь идет о несуществующих событиях), предполагающий определенную «обратную реакцию» читателя (одобрение, осуждение, игнорирование), выраженную не столько в интеллектуальном, сколько в эмоциональном плане; включающий в себя часть концептуальной картины мира автора и часть глобальной картины мира автора и читателя.

Несмотря на объемность такого определения, в нем, на наш взгляд, отражены все основные признаки поэтического дискурса, или текста, взятого в ситуативном аспекте, с учетом лингвистических и экстралингвистических факторов, позиций отправителя и получателя текста. Это позволяет проследить за мотивом выбора того или иного языкового средства, поскольку механизмы «работы» сознания языковой личности, рассматриваемой в определенной ситуации, становятся более доступными, более открытыми, подкреплены событийными и психологическими факторами деятельности человека.

На первый план в процессе анализа поэтического дискурса выдвигаются такие понятия, как экспрессивность (сила воздействия на читателя), эстетичность (способность вызывать у читателя эстетические эмоции) и интертекстуальность (связь текста с другими текстами и культурой в целом).

Поэтический дискурс – это не просто текст, рассматриваемый в настоящий момент конкретным исследователем, это совокупность ситуации написания (чередa событий, сопутствующих моменту написания, события,

отраженные в тексте, ситуация в языковой и литературной среде), авторских целей и задач (для чего создавался текст), читательского восприятия («впечатлений» от текста, читательского тезауруса, который может быть шире или уже авторского), языковых средств в функциональном аспекте (речи).

Уточнение «момент написания», на наш взгляд, очень существенно. Художественный текст (как и другие тексты) отсрочен во времени от процесса восприятия. Чем дальше отстоит момент восприятия от момента написания (и публикации), тем большее количество событий отделяет автора от читателя. Тезаурус читателя расширяется, обогащаясь новыми концептами, совокупность знаний о мире становится большей, чем в момент написания автором текста. Наконец, к моменту восприятия текст «обрастает» дополнительными смыслами, которые ему приписывают читатели, исследователи, исходя из собственного языкового опыта.

Причина этого – экстралингвистическая: общество знает больше, чем знал автор в момент создания текста, оно накопило определенный культурный потенциал, который в процессе прочтения текста актуализируется, делая текст более богатым и многоплановым. Это особенно существенно в случае отсроченности восприятия текста на десятки и сотни лет. Кроме того, происходит переоценка эстетических идеалов, что также искажает восприятие текста. Вот почему необходимо «погружение» в ситуацию написания, в тот момент и в ту языковую ситуацию, которая предшествовала и сопровождала моменту написания художественного текста. При этом идеальном условии восприятие текста может быть адекватным. Но поскольку в процессе анализа художественного текста восстановить некоторые события практически невозможно, возникает возможность интерпретаций художественного текста. И в этом случае наиболее точен тот исследователь, который изучил максимальное количество источников информации о жизни и деятельности автора, обратился к языку произведения и учел его исторические изменения, сравнил разные типы реакции читателей на художественный текст и отзывы исследователей.

Учитель-словесник с позиции теории речевой деятельности (теории дискурса) – это активный участник процесса коммуникации с другими личностями (точнее, текстами), для которых текст – результат деятельности, и активный производитель речевого действия (речь перед учениками). Кроме этого учитель находится в положении контролера моделируемых учащимися систем (интерпретативных систем), а также участника диалога (полилога) как реагирующий субъект. Все это позволяет говорить о новой модели дискурса:

дискурс в дискурсе, т.е. речь учителя как деятельность включает в себя текст как деятельность другой личности. Интерпретация дискурса порождает новый дискурс, отличный от прежнего, служащий отправной точкой для новой деятельности (диалогичность речи и текста по М.М. Бахтину).

Психологическая характеристика личности учителя-словесника

Так как психологические особенности личности оказывают существенное влияние на речь как деятельность, есть смысл сформулировать основные модели поведения учителя-словесника в типовых ситуациях интерпретации текста.

Модель первая (бесконфликтная): точка зрения учителя и учеников на художественный текст совпадают, так как их картины мира близки, либо ученики принимают позицию учителя как данность. Результат: отсутствие собственной точки зрения у учеников на текст и затрагиваемые в нем проблемы. Выход: провоцирующая модель поведения, побуждение к познанию и собственной интерпретации, либо принятие данного факта и утверждение собственного авторитарного мнения.

Модель вторая (конфликтная): ученики не согласны с точкой зрения учителя, вступают с ним в дискуссию. Результат: появление собственной точки зрения, порождение текста как результата освоения другого текста, т.е. коммуникация, диалог разных ККМ и ЯКМ. Помимо этого может появиться агрессивное поведение, спровоцированное категоричностью утверждений учителя. Выход: признание учителем права на существование всех точек зрения; перевод негативных эмоций в позитивные (шутка, разговор на другую тему, смена рода деятельности).

Модель третья (контаминирующая): сочетает в себе элементы первого и второго типов моделей и, соответственно, результаты.

В любой из предложенных моделей присутствует некоторая схематичность. Личностные психологические качества учителя – явление индивидуальное. На наш взгляд, должно присутствовать умение переводить негативные эмоции в позитивные и активизировать когнитивные процессы учащихся. Кроме этого, важным фактором является отсутствие влияния собственных негативных эмоций на процесс познания и общения.

И последнее замечание: если сам учитель не способен к творчеству, то его деятельность не способна дать импульс к творческой деятельности учащихся. При отсутствии условий для творчества в семье, в других социальных сферах мы рискуем потерять творческую мыслящую личность не только на уроке литературы, но и в жизни.

Моделирование – процесс сложный и весьма условный. Каждая модель личности учителя должна строиться с учетом целей и задач процесса обучения и продуктивных программ. Возможно также варьирование компонентов языковой и психологической модели личности учителя-словесника.

Список литературы

1. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
2. Болотнова Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. Тверь, 1992.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
4. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1974.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

Получено 21.04.04 г.

УДК 152.3+156+301.085:15

Т.В. Лапистова

*(аспирант кафедры общей психологии, истории психологии
и психологии личности НГПУ)*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ЧЕЛОВЕКА

Активная позиция личности человека всегда представляла собой более выигрышный вариант в сравнении с позицией пассивной и инертной. Отчего зависит выбор жизненной позиции человека и только ли это его личный выбор – вот вопросы, рассматриваемые в предлагаемой статье.

Современное общество неоднородно и многогранно. Это не просто пассивный предмет для изучения историков, социологов, политологов, это постоянно движущийся и изменяющийся процесс, в который втянуты сотни, тысячи, миллионы человек. Каждый период времени общего исторического развития человечества характеризовался определенными показателями основных критериев существования общества, как то: ритм и темп жизни общества, «скорость» изменения взглядов в социуме в области религиозных, культурных вопросов, вопросов воспитания, института семьи и брака, в плане восприятия новых веяний в социальной жизни общества. К примеру,

средневековые отличалось гораздо большей ригидностью и консерватизмом во всех проявлениях жизни социальных групп по сравнению с более поздними историческими периодами, что могло быть обусловлено естественным техническим прогрессом, урбанистической и технократической революциями, произошедшими в ходе более позднего развития человечества. Изменения, происходящие в социуме, являлись одновременно результатом трансформации мироощущения личности, системы ценностей и установок человека. Меняющиеся условия в обществе диктовали «среднестатистическому» человеку свои правила. Потребность в достижении определенного уровня успеха предопределяла стремление человека к адаптации к сложившейся ситуации и, в случае необходимости, к изменению личности человека.

Общество на данном этапе своего развития характеризуется очень высокими показателями динамичности, лабильности, креативности и активности. Активность при этом является одним из ведущих факторов, определяющим процесс и условия социального благополучия современного человека.

Согласно одному из определений, активность личности есть ее способность производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры. Проявляется в творчестве, волевых актах и процессах общения. Ее интегральную характеристику можно определить как активную жизненную позицию. В целом, предложенная отечественными психологами формулировка активности верна, но ее существенным недостатком является одностороннее рассмотрение принадлежности понятия «активности». Оно внесено в жесткие рамки категории способностей, что предполагает лишь два радикальных варианта структуры модели личности человека – он либо обладает данной способностью, либо не обладает таковой. Гораздо более гибким определением является трактовка активности как динамического условия становления, осуществления и видоизменения деятельности личности. Кроме того, активность личности человека обусловлена двумя неразрывно связанными друг с другом факторами – биологическими и социальными.

Биологическим условием активности является тип ВНД (высшей нервной деятельности) человека. Принадлежность к строго классифицированным и методологически обоснованным типам при этом не означает «одинаковость» личностей, имеющих один и тот же тип. Абсолютно неизбежными и даже обязательными для каждого типа являются индивидуальные «пропорции» составляющих категорий того или иного типа ВНД. На сегодняшний день

классической является типология ВНД, предложенная И.П.Павловым и рассматривающая принадлежность человека к каждому типу как результат определенного сочетания свойств нервной системы – силы, подвижности и уравновешенности:

- 1) сильный неуравновешенный, или «безудержный»;
- 2) сильный уравновешенный, или медлительный;
- 3) сильный уравновешенный подвижный;
- 4) слабый.

И.П.Павлов считал возможным с каждым из них соотнести номенклатуру соответствующих типов темперамента по Гиппократу. Сегодня к трем вышеуказанным свойствам нервной системы добавляют также лабильность и динамичность. Данные категории определяются как устойчивые особенности нервной системы, влияющие на индивидуальные психологические особенности личности. Но они не определяют социальной ценности человека, не обуславливают непосредственно содержательной стороны психики и являются физиологической основой формально-динамической стороны поведения и образуют основу, на которой одни формы поведения формируются легче, другие труднее. К психологическим проявлениям свойств нервной системы можно отнести особенности темперамента, коррелирующие с индивидуальными особенностями познавательных процессов, формированием навыков и мотивов.

Также следует отметить категорию психической активности, характеризующейся чередованием состояний напряжения и расслабления в психической деятельности человека. Ритмы активности подразделяются на внешние, проявление которых связано с цикличностью солнечной активности (11,5 лет), сменой времен года, суток; и внутренние, представляющие собой детерминирующие состояния активности и расслабления физической и психической деятельности. К примеру, пик суточной активности приходится на суточные периоды с 8.00 до 12.00 и с 16.00 до 2.00, а пики спада – на периоды с 12.00 до 16.00 и с 2.00 до 8.00 суточного цикла. Чередование максимума – минимума физической активности и психической деятельности в течение суток соответствует схеме «напряжение – расслабление – напряжение – расслабление», что, в свою очередь, соответствует суточным изменениям внутренних ритмов психической активности, связанных с особенностями активности симпатико-адреналовой системы человека.

Социальными факторами активности личности можно считать комплекс

условий, наличие которых является ведущей предпосылкой к формированию активной жизненной позиции человека. К таковым условиям можно отнести: адекватно высокую самооценку индивида (оценку своих реальных возможностей и способностей); лидерские умения и навыки; приверженность концепции достижения успеха; способность к эффективной организации деятельности (как своей, так и других людей); выбор деятельности, вызывающей интерес и обеспечивающей положительную эмоциональную окраску для данного индивида. Все эти факторы неизменно являются результатом воздействия социального окружения личности, начиная с периода раннего детства. Успешность развития активной жизненной позиции в немалой степени зависит от особенностей личностной модели родителей, от их умения идентифицировать и стимулировать природно заложенные качества и способности ребенка (с учетом использования сензитивных периодов актуализации тех или иных наклонностей личности ребенка). Также большое влияние оказывают состав, особенности структурирования, специфика выстраивания межличностных отношений в малой референтной группе, к которой принадлежит человек.

Таким образом, оптимальным условием для формирования активной личности является гармоничная интеграция биологических задатков человека и социально обусловленных культурно-исторических тенденций данной этнической популяции.

Если говорить о социальном статусе руководителя и о роли активности в его формировании, то в первую очередь следует рассмотреть само понятие социального статуса. Согласно одному из современных его определений, статус есть положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющих его права, обязанности и привилегии. Важными характеристиками статуса являются престиж и авторитет личности как своеобразная мера признания. Учитывая социальные стереотипы, сложившиеся в современном обществе, и проанализировав личностные качества руководителей, добившихся различного уровня успешности, можно уверенно вывести «формулу личности успешного руководителя»: это индивид, обладающий высоким уровнем самосознания, рефлексии и креативности в совокупности со стремлением к совершенствованию в выбранной им области деятельности. Наиболее «удачным» для него является тип ВНД, соответствующий классификации: сильный – уравновешенный – подвижный (сангвиник) с адекватными динамическими реакциями на изменения в окружающей среде и лабильностью в обработке диапазона возможных вариантов решения

изменившейся ситуации. Изначальная активная позиция такого руководителя предопределяет успешность его деятельности, неизменный рост авторитета и социального статуса в управляемой им социальной группе и длину отрезка времени, необходимого для достижения высоких результатов и приближения к поставленной цели.

Список литературы

1. **Петровский А.В.** Основы теоретической психологии. М., 1998.
2. Психология подготовки специалистов для современного производства /Под ред. А.Подольского. М., 1991.
3. **Мургулец Л.В.** Социально-психологическая диагностика личности. Л., 1988.
4. **Фейдимен С., Фрейгер Г.** Личность и личностный рост. М., 1994.

Получено 20.01.04 г.

УДК 152.8 + 152.3

И.В. Лисица

(ассистент кафедры английского языка НГПУ)

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Типологические свойства нервной системы и специфика межполушарного взаимодействия входят в состав природных основ развития способностей к усвоению иностранного языка. С функциональной асимметрией полушарий связаны разные компоненты языковых способностей.

Учет возрастных и индивидуально-типических особенностей учащихся, их психофизиологических основ продолжает оставаться одной из актуальных проблем обучения иностранным языкам. В настоящее время в условиях интеграции России в мировое сообщество задача повышения качества овладения ИЯ как никогда актуальна для современной школы. Для успешного решения этой задачи важно комплексное исследование возрастных и индивидуальных различий учащихся по предрасположенности к способам и приемам овладения ИЯ.

Исследования ряда авторов позволили выявить степень и характер связей успешности обучения с индивидуально-психологическими особенностями учеников, определить наиболее важные параметры индивидуальности, влияющие на характер овладения ИЯ (Б.В.Беляев, Э.А.Голубева, И.А.Зимняя, М.Г.Каспарова, М.К.Кабардов, М.С.Малешина и др.).

Тем не менее проблема различия в стилевых подходах к обучению до настоящего времени остается недостаточно изученной. Причина низкого уровня знаний ИЯ выпускниками средних школ, как нам кажется, кроется в неадекватности применяемых методик, которые строятся без учета возрастных и индивидуально-типических особенностей обучающихся. Любой нормальный школьник может и должен овладеть иностранным языком и свободно пользоваться им в общении. Если он этого не достигает, А.А.Леонтьев указывает на то, что «виноваты вероятнее всего мы – авторы учебников, методисты, учителя» [4, с.101].

Сложившаяся ситуация требует от методической науки создания новых, более эффективных методов обучения, которые будут обеспечивать развитие общих способностей и специальных дарований подрастающего поколения.

Для определения и развития общих и специальных способностей имеет значение знание не только индивидуальных характеристик проявлений способностей у детей, но, что очень важно, необходимо выявление природных предпосылок способностей. В современных исследованиях получило развитие положение Б.М.Теплова о том, что типологические свойства нервной системы входят «...в состав природных основ развития способностей, в состав так называемых задатков. Вероятно, они даже занимают важнейшее место в структуре этих природных предпосылок способностей» [10, с.127].

В качестве природных предпосылок развития способностей мы будем рассматривать анатомо-физиологические особенности мозга и нервной системы: типологические свойства нервной системы, соотношение первой и второй сигнальных систем, индивидуальные особенности строения анализаторов и специфику межполушарного взаимодействия.

Как известно, наш мозг имеет определенные зоны, отвечающие за речеобразование у человека. Впервые нарушения речи, обусловленные поражением участков коры левого полушария, были описаны французским анатомом П.Брока (1863) и немецким неврологом К.Вернике (1874). Одна область, расположенная в задней части третьей лобной извилины, зона Брока, считается ответственной за моторную организацию речи. Другая зона, расположенная в верхних отделах височной области левого полушария, зона

Вернике, ответственна за восприятие речи и речевых звуков. Брока можно с полным основанием считать первым человеком, обратившим внимание медиков на асимметрию человеческого мозга в отношении речи.

Концепция доминантности полушарий была сформулирована английским неврологом Джексоном в 1868 г. Многочисленные клинические наблюдения свидетельствовали о том, что нарушения речи возникают только при поражениях левого полушария, в то время как поражения правого полушария обычно не сопровождаются нарушениями речевых функций. В дальнейшем представление о ведущей роли левого полушария в речевых процессах было распространено на все виды психической деятельности, в результате чего это полушарие и получило название ведущего, доминантного полушария.

Функциональная асимметрия полушарий головного мозга представляет собой одну из фундаментальных закономерностей работы мозга человека. На первом этапе развития теории функциональной асимметрии мозга многие ученые считали, что левое полушарие является полностью доминантным по речи, а также другим высшим психическим процессам. Правому полушарию отводилась второстепенная роль. Накопление фактов относительно участия правого полушария головного мозга в речевой деятельности, а левого – в невербальных формах психических процессов пошатнуло концепцию абсолютной доминантности левого полушария. На смену ей пришли представления об относительной доминантности левого полушария (у правшей) по отношению к речевым функциям и опосредованным речью психическим процессам и относительной доминантности правого полушария в реализации невербальных гностических функций [7], [9], [11].

Оригинальные исследования Роджера Сперри, удостоенные в 1981 г. Нобелевской премии по медицине, доказали, что каждое полушарие мозга выполняет свои собственные функции: левое ответственно за речь, письмо и счет, правое – за восприятие пространственных взаимосвязей и интуитивное распознавание окружающих предметов. Сперри выявил пластичность речевых функций и высказал предположение, что взаимодействие между двумя полушариями обусловлено их различной «специализацией» [13].

Согласно современным представлениям, специализация полушарий головного мозга осуществляется не по жестко закрепленным за каждым из них психическим функциям, а преимущественно по типу или способу обработки информации. Так, вербально-логический, т.е. абстрактный, категориальный способ переработки информации обуславливается ведущей ролью левого полушария, в то время как образно-действенный, т.е. конкретный способ

обуславливается ведущей ролью правого полушария. С левым полушарием связывается не только сам факт осуществления речевой деятельности, но и произвольный опосредованный уровень организации психических процессов, который связан с речью. Поэтому межполушарные отношения изучаются не столько в плане различий способности осуществлять вербальные и невербальные процессы, но и в плане специфики работы каждого полушария (А.Р.Лурия, Е.Д.Хомская, Э.Г.Симерницкая и др.).

С функционированием правого полушария мозга связаны коммуникативные компоненты языковых способностей, а также некоторые личностные характеристики. В то же время когнитивные, собственно лингвистические способности обнаруживают тесные, статистически значимые связи с левополушарным доминированием [1, с.48].

Определенный интерес вызывают исследования Е.Д.Хомской и ее коллег по выявлению закономерностей между особенностями межполушарной асимметрии и произвольной регуляции интеллектуальной деятельности. В их работе была сделана попытка составить индивидуальный «профиль латеральности», определяемый по моторным, зрительным, слухоречевым функциям, со способностью учащихся к произвольному ускорению интеллектуальной деятельности [12, с.148].

Известно, что «профиль латеральности» характеризуется не только типом, но и степенью выраженности моторных и сенсорных асимметрий. Хорошие результаты обнаруживаются у испытуемых с правосторонним «профилем латеральности» и со смешанным типом функциональной асимметрии. Результаты исследований свидетельствуют о том, что тип и степень функциональной асимметрии связаны с произвольной регуляцией не только моторных, но и интеллектуальных функций, причем особое значение имеет выраженность латерализации слухоречевых функций.

Динамике формирования асимметрии слухоречевых функций у подростков посвящено исследование В.В.Суворовой [8]. По существующим представлениям, межполушарные отношения имеют в процессе онтогенеза свою динамику развития. Прежде всего это относится к асимметрии слухоречевой функции: в подростковом возрасте (11 – 13 лет) существенно возрастает количество случаев правополушарной локализации речи и несколько снижается количество случаев левополушарной локализации. Однако В.В.Суворова замечает, что сопоставление латерализации слухоречевой функции у детей предподросткового и подросткового возраста особенно интересно, так как показывает сложность и нелинейность развития

межполушарных отношений в организации слухоречевых функций в процессе онтогенетического развития. От правополушарной асимметрии, наблюдаемой на ранних этапах онтогенеза, по-видимому, нет постепенного перехода к левополушарной, хотя принято считать, что с возрастом количество случаев левополушарной асимметрии слухоречевых функций неизменно увеличивается. Однако факты свидетельствуют, что подростковый возраст выпадает из этой закономерности – количество случаев правосторонней асимметрии слухоречевых функций в подростковом возрасте максимально поднимается, в то время как левосторонней – падает до минимума [8].

М.К.Кабардов, анализируя данный вопрос, заключает, что это «говорит, с одной стороны, о важности изучения компонентов способностей во взаимосвязи с особенностями межполушарных взаимодействий как природной основы способностей и, с другой стороны, о недостаточности изученности этой проблемы, особенно в возрастном и индивидуально-типическом аспектах» [2,с.107].

Именно изучению этой проблемы была посвящена работа М.К.Кабардова и М.А.Матовой. Проведенное ими исследование показывает, что вербальный (второсигнальный), более произвольный, более опосредованный и невербальный (первосигнальный, произвольный, непосредственный) компоненты познавательных способностей играют неодинаковую роль в успешности овладения знаниями в школе. Хотя эти компоненты взаимосвязаны, дополняют друг друга и взаимообогащаются в процессе онтогенеза, они имеют, по существу, разную природу. Каждый из них образует стержень индивидуального стиля деятельности. В их основе лежат синдромы, связанные с преобладанием право- и левополушарных функций [2, с.114].

Оказывается, что вербальный и невербальный компоненты способностей образуют у подростков-восьмиклассников два относительно самостоятельных фактора, имеющих различный удельный вес в усвоении учебных предметов в школе. Преимущественное значение при этом имеют вербально-логические процессы, а именно: вербальный компонент тесно связан с уровнем успеваемости, причем в большей степени с оценками по предметам гуманитарного цикла, а невербальный интеллект избирательно связан с уровнем успеваемости, преимущественно с оценками по предметам естественного цикла. Кроме того, особенностью подросткового возраста, в отличие от взрослого, является относительно частая доминантность правого полушария в приеме и переработке слухоречевой информации.

Очевидно, изучение познавательной сферы учащихся других возрастных групп, не только подростковой, позволит выявить подобные индивидуально-типические сочетания вербальных и невербальных компонентов способностей, а также связь межполушарной асимметрии с успеваемостью по отдельным учебным дисциплинам.

В исследовании М.К.Кабардова и М.А.Матовой также было установлено, что невербальные способности в подростковом возрасте имеют более выраженную природную основу по сравнению с вербальными способностями. Последние в большей степени обуславливаются внешними обстоятельствами, в частности существующим методом обучения, основанным преимущественно на вербальной информации, произвольности в усвоении знаний. Вместе с тем на многочисленных исследованиях взрослых и детей разного возраста, в том числе и подросткового, показано большое значение невербальных компонентов способностей в овладении знаниями [3], [5] и др. Так, например, при обучении ИЯ, построенному на иных принципах (коммуникативном, суггестивном), нежели традиционные методы, именно невербальные компоненты способностей оказываются более значимыми [2, с.114].

М.К.Кабардов с соавтором справедливо замечают, что при традиционном подходе речь идет о неиспользованных резервах в развитии и обучении учащихся, поскольку современная школа предъявляет максимум требований только к вербальным способностям, обеспечивая именно их развитие. А подростки с развитыми невербальными способностями оказываются в невыгодном положении; если учесть, что дети с невербальными способностями составляют большую группу восьмиклассников (более одной трети), возникает проблема создания и для них более оптимальных условий усвоения знаний [2,с.114].

Мы не можем не согласиться с выводом авторов о том, что назрела необходимость изменения методики обучения, ориентированной в настоящее время лишь на левополушарные функции, с тем чтобы полнее учитывать специфические возможности правого полушария в образном, интуитивном постижении мира, что обеспечивало бы максимальное раскрытие способностей учащихся.

Список литературы

1. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии.1996. №1. С.34 – 49.
2. Кабардов М.К., Матова М.А. Вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей и особенности межполушарных отношений у школьников //Вопросы психологии. 1988.№6.С.106 – 115.

3. **Калмыкова З.И.** Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981. 200с.
4. **Леонтьев А.А.** Возрастные и индивидуальные особенности школьников в процессе обучения иностранному языку //Иностранные языки в школе. 1976. №1. С. 97 – 101.
5. **Новак З.** Вопросы изучения и диагностики развития вербальной способности учащихся // Вопросы психологии. 1983. №3. С.46 – 50.
6. **Симерницкая Э.Г.** Доминантность полушарий. М.: МГУ, 1978.93с.
7. **Спрингер С., Дейч Г.** Левый мозг, правый мозг. М.: Мир, 1983. 256с.
8. **Суворова В.В.** Динамика формирования асимметрии слухоречевых функций у подростков //Вопросы психологии. 1989.№1. С. 101 – 106.
9. **Суворова В.В.** Функциональная асимметрия полушарий как проблема дифференциальной психофизиологии //Вопросы психологии. 1975. №5. С.26 – 33.
10. **Теплов Б.М.** Об изучении типологических свойств нервной системы и их психологических проявлений //Вопросы психологии. 1957. №5. С. 108 – 130.
11. **Хомская Е.Д.** Нейропсихология. М.: МГУ, 1987. 288с.
12. **Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Сироткина Е.Б.** Межполушарная асимметрия и произвольная регуляция интеллектуальной деятельности //Вопросы психологии. 1988. №2. С. 147 – 152.
13. **Чолаков В.** Нобелевские премии. Ученые и открытия: Пер. с болг. /Под ред. А.Н.Мамина М.: Мир, 1986. 386с.

Получено 25.02.04 г.

УДК 154.+150.3

Н.Г. Лымарь

*(преподаватель кафедры иностранных языков
Сибирского института международных отношений и регионоведения)*

О ФАКТОРАХ СНИЖЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

В статье рассматривается проблема снижения конфликтности личности, даются основные факторы возникновения конфликтности, рассматривается механизм снижения конфликтности.

Психологические исследования конфликтов, независимо от их видов и существования объективных причин, свидетельствуют, что во многих случаях истинными, а не декларируемыми источниками их возникновения являются

личностные характеристики участников конфликта, которые связаны с их специфическими внутренними условиями.

Значительная часть конфликтов непосредственно вызвана участием в них лиц, предрасположенных к конфликтному поведению – конфликтных личностей, которые обладают системой специфических внутренних условий и личностных характеристик, определяющих их реагирование на существующие противоречия исключительно как на представляющие для них угрозу. Данные специфические внутренние условия и личностные особенности имеют разноуровневые характеристики и являются природно и социально обусловленными.

Конфликтность личности обусловлена, прежде всего, ее психологической дезинтеграцией и дезадаптацией, которые выражаются «в обострении существовавших ранее противоречий между различными сторонами, свойствами, отношениями и действиями личности» [4, с.103]. При этом нарушается прежняя структура личности, изменяется связь и соотношение мотивов и отношений личности. Данная психологическая дезинтеграция вызвана действием различных факторов, от природно-обусловленных до социальных, которые формируют систему специфических внутренних условий.

Н.В.Гришина, Н.И.Леонов и ряд других психологов отмечают, что основными составляющими этих внутренних особенностей личности являются бессознательные мотивы; противоречия между мотивами и отношениями личности, ее возможностями и стремлениями; противоречия, вызванные субъективной неразрешимостью ситуации. Внутренними условиями являются также биологические особенности, тип темперамента, характерологические отклонения и акцентуации, а также различные виды внутриличностных конфликтов.

Конфликтная личность обладает разноуровневыми специфическими характеристиками. Общими из них являются высокая сила и подвижность нервных процессов; преобладание процессов возбуждения; наличие выраженных психологических акцентуаций; стремление захватить психологическую инициативу; неадекватная самооценка; низкая нормативность регуляции поведения. Особенными являются специфичность акцентуаций (истероидность, паранойяльность, маниакальность, феминизированность, демонстративность), характерологические особенности (доминантность, недоверчивость, напряженность, опосредованность), направленность на противоборство.

Однако при возникновении конфликта не следует упускать из виду и внешние факторы. Любой конфликт имеет определенную мотивацию, систему мотивов, связанных с потребностями, один из которых является ведущим, другие – сопутствующими. Наиболее частотными мотивами конфликтов, по мнению Г.М.Потанина, являются безопасность, принадлежность к определенной группе, чувство собственного достоинства, потребность в самореализации и самоутверждении.

Критерием удовлетворения потребностей является уровень притязаний (УП). В соответствии с УП человек оценивает свои достижения и происходящие с ним события как успешные или неуспешные, что отражается и на его самооценке. Но поскольку поддержание самооценки на определенном уровне является одной из ведущих потребностей, то она выступает движущей силой удовлетворения потребностей в соответствии с УП. Ущемление любой значимой потребности человек воспринимает как посягательство на его самоуважение, самооценку и вступает в конфликт.

Потребность в самоутверждении у подростков реализуется, как правило, в ситуации ободрения, признания, уважения со стороны сверстников. В подростковых микрогруппах, построенных на основе жесткой иерархии, весьма острой проблемой является достижение позитивного отношения к своей личности со стороны микроокружения. Оно является одновременно и критерием, и субъективным показателем удовлетворения потребности в самоутверждении.

Утрата положительного отношения со стороны микроокружения связана с непризнанием личности членами микрогруппы и возникновением предконфликтного внутригруппового состояния. В ситуации непризнания наиболее разрушительному воздействию подвергается самосознание и самоощущение подростка. Стремясь защитить себя, самоутвердиться, подростки готовы пойти на крайние меры. Отрицательные формы самоутверждения наиболее характерны для подростков с конфликтогенным поведением. Их главной особенностью является поведенческий экстремизм, использование любых средств для достижения целей самоутверждения.

Характер самоутверждения различен в зависимости от самооценки личности. Подростки с неадекватной самооценкой и негативной направленностью личности чаще всего поддерживают статус своего «Я» негативными средствами. При защите самооценки они способны не только вести самооборону, но и совершать нападение на тех, кто пытается поколебать их жизненные позиции и представление о своем «Я».

Конфликтно реализуемая потребность в самоутверждении у подростков «стимулирует нарушение структуры нравственного самосознания личности, способствует формированию крайнего индивидуализма, деформирует его психическое состояние» [4, с.107]. Именно поэтому подростки, испытывая закономерное тяготение к групповой жизнедеятельности, отнюдь не всегда становятся хорошими партнерами по общению для своих же товарищей по микрогруппе. Неадекватная самооценка, подкрепляемая отрицательно выраженной потребностью в самоутверждении, не только не способствует истинному сближению интересов личности с интересами своих же товарищей по микрогруппе, но, напротив, рождает очень часто нездоровое соперничество, отчуждение, «скрытые» конфликты, хотя внешне их отношения могут выглядеть вполне дружескими.

Результаты нашего исследования показали, что для 51,6 % подростков с конфликтным поведением характерны преобладание переоценки собственной личности, завышенный уровень социальных притязаний, сочетающийся с негативными формами самоутверждения; 28,5% – недооценка и заниженный уровень притязаний, который, однако, не исключают аморальных, конфликтных форм самоутверждения; около 20% подростков имеют более или менее реальные представления о своей личности, которые позволяют им более продуманно осуществлять процесс самоутверждения как в положительном, так и в отрицательном плане.

Подростки с завышенной самооценкой очень часто демонстрируют самостоятельность и неохотно прислушиваются к советам взрослых, своих друзей, не ориентируются на пересмотр ошибочных позиций. Напротив, подростки с адекватной самооценкой и отрицательной направленностью личности тщательно маскируют свои притязания и самооценку. Их деятельность носит почти всегда «теневого» характер.

Подростки с заниженным уровнем притязаний и самооценкой отличаются неустойчивостью в поведении, неверием в свои духовные силы и возможности. Очень часто они занимают место аутсайдеров в группе. В этой ситуации оказываются, как правило, подростки, имеющие интеллектуальные и физические изъяны в своем развитии. В большинстве случаев они прислушиваются к мнению своих сверстников, подчиняются их воле. Вместе с тем у таких детей и подростков наблюдается истеричность, аффективно выраженное упрямство. Отсутствие возможности дать прямой отпор в конфликтных ситуациях, в которые они довольно часто попадают, рождает в их поведении тщательно скрываемую злобность, мстительность, коварство.

Таким образом, исходя из вышеперечисленных внутренних особенностей личности подростка, следует отметить, что работу по преодолению конфликтности личности целесообразно осуществлять по двум направлениям: созданию организационно-управленческих условий, способствующих снижению конфликтности в группе, и коррекции субъективных (внутренних) условий конфликтной личности в ходе индивидуальной работы с ней. Приведем несколько практических рекомендаций по работе с конфликтными личностями:

1. При осуществлении работы с группой целесообразно ввести психологическое тестирование. Это позволяет выявить конфликтные личности, определить уровень их конфликтности и спланировать работу по ее снижению.

2. Целесообразно разработать систему тренингов для снижения конфликтности на основе методик развития навыков неконфликтного общения и эмоциональной саморегуляции.

3. Необходимо повышать уровень психологической компетенции преподавателей.

Список литературы

1. **Гришина Н.В.** Психология конфликта. СПб.: Питер, 2003. 464 с.
2. Конфликты: борьба, взаимодействие, сотрудничество /Под ред. Г. М. Потанина. М.– Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1997. 267 с.
3. **Леонов Н.И.** Индивидуальный стиль поведения в конфликтных ситуациях. М.: Астрель, 1997. 127 с.
4. Проблемы экспериментальной психологии личности: Уч. записки /Под ред. В.С.Мерлина; Пермь: Пермский пед. ин-т, 1970. Т. 77. Вып. 6.

Получено 19.03.04 г.

Ж.Л. Лысенкова

(Новосибирский Облсовет депутатов, психолог)

ДЕПРИВАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматривается историография понятия «депривация» с позиции психологии и социологии; делается попытка раскрыть содержание данной категории, исходя из современного состояния психологии.

Приступая к теме, следует отметить, прежде всего, недостаточную разработанность обозначенной проблемы в психологической литературе. Само понятие «депривация» у разных авторов трактуется неоднозначно, хотя проблема депривации и её воздействие на развитие детей в современной жизни весьма актуальны в связи с увеличением количества детей, отстающих в развитии. Рост наркомании, алкоголизма, токсикомании, сиротство детей не только при отсутствии родителей, но и при их наличии, увеличение количества детских домов – всё это подтверждает значимость вопроса.

Термин депривация (от английского «deprivation») означает «лишение, потеря, отчуждение», отсутствие необходимого или желаемого, чего-то важного.

Большинство авторов под «депривацией» понимают психические лишения личности, ведущие к отставанию всех психических свойств. Понятие «депривация» было введено в научную терминологию американскими учёными С.А.Стауффером и Р.К.Мертоном [1]. Ими доказывается, что великие исторические катаклизмы – войны, революции, переселения – всегда приводили не только к социальным, но и к психологическим изменениям в обществе, и прежде всего страдали дети, потерявшие родителей, испытывая психические лишения из-за отсутствия семьи, родительской ласки, домашнего уюта и заботы.

Чешские учёные И.Лангмейер и З.Матейчек [5] в своих исследованиях рассматривают историю развития проблемы депривации, связывая появление депривации у детей с проблемой общения, с необходимостью для ребёнка материнской любви, отсутствие которой ничем не может быть возмещено. Они приводят пример из древних летописей XIII века (Салимбен из Пармы) о том, что император Фридрих II отдал новорождённых детей нянькам, приказав им

кормить, купать детей, но не разговаривать с ними, не проявлять нежность, ласку. Он хотел выяснить, на каком языке заговорят эти дети. Но дети не заговорили, они умерли.

Эти авторы приводят примеры и из дневника испанского епископа XVIII в.: «...в приюте ребёнок становится грустным, и от грусти многие дети умирают».

Со второй половины XIX века и до 30-х годов XX накапливались и обобщались наблюдения отечественных и зарубежных детских врачей за детьми, проживающими в приютах, больницах и других детских учреждениях длительного пребывания. Были сообщения о трагической смертности и понижении жизнеспособности детей из этих учреждений. Опыт, накопленный после Первой мировой войны, показал, что благодаря прогрессу медицины можно снизить смертность и предупредить эпидемии в детских учреждениях. Но дети, воспитывающиеся там, оказывались менее стойкими в отношении неблагоприятных внешних влияний, по сравнению с детьми из семей они развивались с задержкой и неравномерно. Решающее значение в этом отводилось психическим факторам.

И.Лагмейер и З.Матейчек дают лаконичное определение психической депривации [5], которая характеризуется особым психическим состоянием, возникающим в депривационной ситуации. Данное состояние проявляется в поведении, отличающемся характерными признаками, что и позволяет распознать депривацию.

Первые психологические исследования развития детей, воспитывающихся вне семьи, были проведены учёным Р. Шпицем в середине 40-х годов XIX века. По данным автора, они продемонстрировали задержку когнитивного (познавательного), эмоционального и социального развития детей, переживающих социальную изоляцию. Так был обнаружен «эффект госпитализма». Тот же источник указывает на альтернативное объяснение выявленного эффекта американским исследователем Д.Каслером: последствия социальной изоляции связаны с низким качеством когнитивной стимуляции детей в воспитательных учреждениях. В дальнейшем работы Р.Шпица оказали глубокое влияние на формирование социальной политики. Так, в США к середине 60-х годов XX века воспитательные учреждения (приюты, дома ребенка, детские дома) полностью прекратили существование и были заменены другими формами опеки.

Другой зарубежный исследователь, У.Гольдфарб (Нью-Йорк) [1], верно сделал заключение о том, что у детей, воспитывающихся сначала в изоляции, а

затем переданных на попечение опекунам, продолжается воздействие результатов раннего содержания на развитие интеллекта и характера.

В последующие годы за рубежом шло интенсивное развертывание исследований о детях, подвергавшихся лишениям во время Второй мировой войны и вскоре после нее, что было вызвано появлением множества детей, росших без родителей, эвакуированных, детей в концентрационных лагерях. В послевоенное время эта проблема не потеряла своего значения, т.к., по мнению У.Гольдфарба, произошедшие социальные, экономические изменения привели к недостатку жилья, распадам браков, большой профессиональной занятости матерей.

По данным У. Гольдфарба, в бывшем СССР и странах Восточной Европы изучение социальной изоляции и ее последствий в 60-е и 70-е годы хотя и проводилось отдельными исследователями (например Н.Т.Каплан, М.Ю.Кистяковской, Д.И.Фельдштейн), но не было в центре внимания научного психологического общества. Поэтому проблема психической депривации все более актуализируется в нашей стране; к сожалению, специальные исследования и их публикации стали возможны лишь в самые последние годы.

Необходимо отметить, что в истории данной проблемы прослеживается не только изучение психической депривации, но и ее искусственное создание.

Рассматривая историю учения о социальной депривации, Е.А.Князев пришел к выводу, что сиротство было моделью и испытательной базой для проведения всевозможных экспериментов в области воспитания и обучения, «...считали, что депривация создает наибольшую эффективность практически любых видов педагогического и психологического воздействия...» [4]. Такая искусственная депривация применялась с древнейших времен для воспитания воинов. На ней у примитивных народов строились элементы социальной дифференциации различных возрастных и половых коллективов, профессиональных группировок. Е.А.Князев описывает известную в истории образования систему церковного и светского воспитания в орденах Иисуса (XVI век). Колледжи и университеты считались лучшими учебными заведениями, в которых искусственная депривация составляла идеальный субстрат для целенаправленного развития и формирования личности послушников.

В России в начале XIX века в известном Царскосельском лицее были соединены противостоящая интернатской системе воспитания педагогика Ж.-Ж.Руссо и построенная на принципе искусственной изоляции и депривации иезуитская концепция. Так «природосообразность» и интернат были

совмещены. Не стоит анализировать тот факт, что для большинства лицеистов, по мнению Е.А.Князева, жизнь в Царском Селе – именно жизнь, а не учеба – стала важнейшим событием в процессе становления личности, индивидуальности.

Основатель лицея М.М.Сперанский использовал концепцию, базирующуюся на факторе депривации: «...только в отрыве от семьи можно воспитать настоящего слугу государства» [8].

Таким образом, искусственная депривация как модель воспитания применялась в элитарных учебных заведениях России, Англии, Франции и США. Система частного образования также успешно эксплуатировала идею искусственной депривации. Е.А.Князев указывает, что педагогика депривации строилась на личностно-отчужденном образовании, дегуманизированном по сути. Это подтверждается и в высказывании Дж.Дьюи: «...можно говорить о возникновении нового подхода к образованию – личностно-ценностного, составляющего реальную альтернативу обезличенной педагогике как военного, так и элитарного типа, основанной на несвободе, подавлении личности, на ущербности депривированных учащихся» [3].

Из всего вышесказанного очевидно, что феномен депривации представляет собой довольно серьезную проблему. Даже при историческом аспекте её рассмотрения мы видим полярность подхода к этому явлению.

В современной зарубежной социологии депривация (правильнее «относительная депривация») определяется как один из факторов развития социальных групп и общественных организаций, который субъективно проявляется как чувство недовольства, испытываемое группой по отношению к своему настоящему состоянию, а объективно – как стремление данной группы достигнуть уровня другой группы, более развитой или более благополучной в социальном отношении [2].

В психологии депривация поначалу означала сенсорную недостаточность, а в дальнейшем – лишение возможности удовлетворения жизненно важных потребностей.

Термин «депривация» широко используется в отечественной научной литературе в последние годы, однако в толковых словарях русского языка, в психологических, педагогических, энциклопедических словарях, а также в словарях иностранных слов на русском языке на начало 1997 г. понятие «депривация» не описывается (исключение составляет «Современная западная социология. Словарь» Ю.В.Давыдова [2]).

Первоначально депривация трактовалась как изоляция. Близкими по значению в отечественной литературе можно признать понятия «изоляция» и «лишение». «Словарь русского языка» С.И.Ожегова [6] термин «изоляция» трактует двояко:

- а) «изолировать» – лишить соприкосновения с окружающей средой;
- б) «изолироваться» – отдалиться от окружающей среды.

Данная трактовка термина приводит к пониманию того, что изоляция может быть насильственной (вынужденной) или добровольной.

В «Словаре иностранных слов» [10] понятие «изоляция» описывается как обособление, отделение кого-либо, чего-либо, лишение связи с окружающей средой.

В «Словаре практического психолога» [11] «изоляция» определяется как «обособление человека или группы людей от привычных условий жизни и общения с другими людьми».

Таким образом, анализ данного термина позволяет трактовать понятие «депривация» очень широко: это – препятствие, стимул, лишение, изоляция ограничение, недостаток. Пожалуй, именно слова «лишение» и «ограничение» и будут ключевыми для понимания сущности понятия «депривация».

Исследователи А.М.Прихожан и Н.Н.Толстых [7] подчеркивают, что при любом отделении человека от желаемых объектов, имеющем пагубные последствия, «существенна именно психологическая сторона этих последствий» В этой связи психическая депривация может стать последствием любого вида депривации.

Одной из характерных особенностей работ о депривации, на наш взгляд, можно считать то, что депривация как объект наделяет явление компонентом аффективности. Присутствие аффективности в действительности – особое событие, означающее, что в нормальном протекании деятельности произошли некоторые отклонения [9].

Второе важное положение проблемы депривации у авторов исследования связано с условиями её возникновения. В ответах на рассматриваемый вопрос обычно признается, что депривация возникает в случаях, когда лишается или ограничивается в течение достаточно длительного времени возможность субъекта иметь нечто значимое для него.

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели проблему депривации личности в психологической науке; этимологический анализ показывает, что, говоря о депривации, имеют в виду такое неудовлетворение потребностей,

которое происходит в результате отделения человека от необходимых ему источников их удовлетворения в течение достаточно длительного времени.

Список литературы

1. **Бережнова Л.Н.** Депривация в образовательном процессе: Монография. М.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. С.45.
2. **Давыдов Ю.В.** Современная западная социология. Словарь. М.,1990.
3. **Дьюи Дж.** Введение в философию воспитания. М.,1921.
3. **Князев Е.А.** Педагогика и психология социальной депривации.М.,1995.
4. **Лангмейер Й., Матейчек З.** Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
5. **Ожегов С.И.** Словарь русского языка. М.,1989.
6. **Прихожан А.М., Толстых И.Н.** Дети без семьи: Детский дом: заботы и тревоги общества. М.,1990.
7. **Руссо Ж.-Ж.** Эмиль, или О воспитании. Педагогические сочинения: В 2т. М.1981.
8. **Симонов П.В.** Социальная изоляция и психологическое развитие школьников //Психологический журнал. 1996. Т.17.
9. Словарь иностранных слов. М., 1986.
10. Словарь практического психолога. М.,1997.
11. **Фельдштейн Д.И.** Трудный подросток. Душанбе, 1972.
12. **Шпиц Р.** Госпитализация. М., 1976.

Получено 18.02.04 г.

УДК 371.044.1(075)

Л.М. Майтак (ст. воспитатель д/с № 25 «Рябинка» г. Бердска)

С.Д. Юдина (доцент каф. общей психологии НГПУ)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОСТУДИИ ДЕТСКОГО САДА

В статье раскрываются понятия творческой деятельности и воображения, принципиальные отличия детского творчества от взрослого. Рассматриваются возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, служащие психологической основой для развития детского творчества.

Не каждый человек в своей жизни умеет создавать новое, необычное, нестандартное. Но многие современные профессии требуют именно этих качеств. Как быть? Ведь в детских садах и школах чаще учат воспроизводить

пройденный материал, мало внимания уделяя фантазированию, развитию нестандартного видения мира, творческому решению задач. Часто уже в начальной школе мы сталкиваемся с массовым конформизмом детей, привычкой соглашаться, повторять то, что сказал учитель или даже кто-то из одноклассников.

Писатель Э.Казакевич с тревогой писал о том, что воображение и сознание отстало от знания. «И это отставание, – отмечает он, – опасно для человечества. Всё внимание педагогов и родителей, в основном, направлено на развитие ума, разума, интеллекта. А чувствам, то есть душе, практически нет места в перенасыщенном информацией и знаниями мире».

Если говорить об обучении на сегодняшний день, то обучение, которое ограничивается в своих целях лишь овладением внешними средствами культурного развития (к ним относятся овладение письмом, чтением, счётом), можно считать традиционным, решающим сугубо образовательные задачи. Обучение же, которое в качестве ведущих целей рассматривает обеспечение развития высших психических функций личности в целом через овладение внешними средствами культурного развития, является развивающим и приобретает при этом целенаправленный характер. Результатом такого обучения служит достигнутый ребёнком уровень развития личности, его индивидуальности.

Исследования учёных, педагогов-новаторов доказывают, что каждый ребёнок – творец и, как правило, его творческие возможности (творческий потенциал) находятся в скрытом состоянии и не всегда полностью реализуются. Сегодня мы с уверенностью говорим о том, что «творчество является делом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития» [3].

Человек-творец рождается уже в дошкольном возрасте. И если в детском саду не помочь ребёнку осознать себя способным творить что-то новое, испытать радость от творчества, причём не только за себя, но и за других, в жизнь уйдёт человек, лишённый многих личностных качеств, то есть неполноценная и несчастливая личность. Современное мировоззрение предполагает, что мы должны воспитывать человека, способного жить в гармонии с самим собой и миром, его окружающим.

Говоря о *творческом потенциале ребёнка, мы имеем в виду богатый выбор его возможностей, способностей, которые позволят ребёнку заниматься различными формами творческой деятельности.*

Отечественные и зарубежные психологи (Л.С.Выготский, Я.Л.Пономарёв, К.Роджерс, Н.Роджерс, С.Л.Рубинштейн, А.И.Савенков и др.) рассматривают **творчество** как преобразующий комбинирующий процесс, направленный на качественный переход от уже известного к новому неизвестному.

Деятельность творческого характера учёные выделяют как высшую форму психического процесса. В частности, Л.С.Выготский *творческой деятельностью* называет такую деятельность человека, которая создаёт нечто новое, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке.

Деятельность человека можно разделить на два основных вида:

- репродуктивная (воспроизводящая) – человек воспроизводит или повторяет уже раньше созданные и выработанные приёмы поведения или воскрешает следы от прежних впечатлений;

- творческая (комбинирующая) деятельность, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий.

Если бы деятельность человека ограничивалась одним воспроизведением старого, то человек был бы существом, обращённым только к прошлому. Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращённым к будущему, созидаящим его и видоизменяющим всё настоящее. Эту творческую деятельность, основанную на комбинирующей способности нашего мозга, психологи называют воображением, или фантазией [2].

Воображение – это отражение реальной действительности в новых, непривычных, неожиданных сочетаниях и связях. По степени выраженности различают два вида воображения: пассивное и активное. Активное воображение может быть творческим и воссоздающим [6].

Работая с детьми, нужно понимать природу возникновения детского творчества, *отличие детского творчества от взрослого*.

Основной показатель творчества, которое учёные рассматривают как деятельность высшего уровня, – новизна её результата. Казалось бы, с этой позиции говорить о творчестве детей нецелесообразно, поскольку они не создают ничего объективно и принципиально нового. То есть *новизна открытий субъективна*. Это первая важная особенность детского творчества. Вторая заключается в том, что *процесс создания* продукта творчества для ребёнка *имеет* едва ли не *первостепенное значение*. Его деятельность отличается эмоциональной включённостью, стремлением искать и много раз

опробовать различные решения, получая от этого особое удовольствие, подчас гораздо большее, чем от достижения конечного результата. Ребёнок, в отличие от взрослого, для которого решение проблемы (осознание, поиск подходов) – самый трудный и мучительный процесс, с лёгкостью начинает интересную для него деятельность. Увлёкшись поиском, он обязательно закончит её положительным результатом. *Это третья* особенность детского творчества, которая, безусловно, связана с первыми двумя, и особенно с третьей. Педагогическая практика должна строиться с опорой именно на них [6].

Специфика и своеобразие детского творчества зависят и от ряда *возрастных особенностей ребёнка*.

Одним из основных новообразований дошкольного детства является *воображение*. Развитие воображения, его культурная форма характеризуются, прежде всего, *продуктивностью*. Это не отрывочное фантазирование, которое часто встречается у детей, а решение определённой творческой задачи. Такой задачей может быть создание сюжета игры, замысла рисунка или конструкции. Образы воображения характеризуются *символичностью*, замещением. Ребёнок использует одни предметы для раскрытия важных для него сторон других предметов или явлений.

Надо отметить, что существуют некоторые *общие особенности воображения*, проявляющиеся во всех видах детской деятельности и являющиеся основными характеристиками этого процесса. К ним относятся:

- подвижность образов воображения;
- умение уйти от шаблонного решения;
- создание нового, оригинального произведения;
- вариативность одной и той же темы.

Наряду с подобными особенностями в старшем дошкольном возрасте появляется ещё одна очень важная способность – подчинить своё воображение определённому замыслу, следовать заранее намеченному плану, естественно, внося в него некоторые коррективы. Дети начинают создавать законченные, наполненные различными деталями произведения.

Способность ребёнка действовать в соответствии с поставленными целями и достигать результатов – это важнейшее новообразование старшего дошкольного периода – *произвольность* (А.В.Запорожец, А.А.Люблинская). Это характерно для всех психических процессов. Внимание старшего дошкольника становится устойчивым. По данным З.М.Истоминой, дети в этом возрасте способны принять задачу, запомнить и припомнить, использовать

различные мнемические приёмы в различных видах деятельности. У детей пяти – шести лет по-прежнему хорошо развита **образная память**, а к шести – семи годам значительного развития достигает **словесно-логическая память**. Развитие **произвольной памяти** связано с возрастанием регулирующей роли речи, с появлением идеальной мотивации и становлением произвольных механизмов поведения (подчинять свои действия отдельным целям).

Ориентирование на произвольность психических процессов позволяет приобщить детей старшего дошкольного возраста к творческой деятельности с проявлением самостоятельности.

В данном возрасте появляется **способность** детей **оценивать деятельность другого человека** (А.Н.Леонтьев, М.И.Лисина, Д.Б.Эльконин). Опора на эту особенность позволяет формировать у детей осознанный интерес к творчеству взрослого, результатам его труда, а также представление о своих возможностях, способностях к творчеству. Возникновение «личного сознания» имеет ближайшим следствием изменение отношений ребёнка и взрослых, активизацию позиции детей, проявляющуюся в стремлении к подражанию образцам и апробированию выбранных эталонов в оцениваемой деятельности.

Изменения происходят и в **мотивационно – потребностной сфере** старшего дошкольника: происходит интенсивное усвоение мотивов, характерных для отношений взрослых к деятельности, друг к другу – самоутверждение, самовыражение, общественно-полезные мотивы труда, желание подражать взрослым, стремление помочь им. В кругу потребностей ребёнка старшего дошкольного возраста лежит склонность к деятельности творческого характера, что определяется уровнем развития воображения.

Происходит дальнейшее **развитие чувств** (эстетических, интеллектуальных, моральных), их углубление, дифференциация.

Восприятие становится более осмысленным, в нём ярко выражены элементы мыслительной деятельности (анализ, синтез).

Таким образом, рассмотренные нами возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста служат психологической основой для развития детского творчества.

Организация работы ИЗОстудии в детском саду

Теорией и практикой дошкольной педагогики и психологии уже доказано, что художественное воспитание и развитие ребёнка успешно осуществляются путём обучения. В процессе обучения перед взрослым стоит

сложная задача – создать для детей атмосферу эмоциональной захваченности деятельностью, насыщенной и сознательными трудовыми устремлениями. Именно этой цели и подчинена в нашем детском саду работа ИЗОстудии «Мастерилка», название которой придумали сами дети.

В основу работы студии легли следующие **принципы**:

- добровольность участия, отказ от «подбора» более способных детей;
- наличие высококвалифицированного специалиста рядом с ребёнком, его личная заинтересованность;
- открытость (родителям, другим детям, с одной стороны, с другой – новым идеям, мыслям, знаниям);
- опора на прошлый детский опыт;
- работа в «зоне ближайшего развития»;
- принцип «психологической защищённости»: «Успех должен быть началом работы, а не её концом» (Сухомлинский).

Работа студии не подменяет традиционные занятия, где дети приобретают умения и навыки изобразительной деятельности. **Задачами** работы студии являются:

1. Создание благоприятной положительной обстановки, способствующей раскрытию творческого потенциала каждого ребёнка.

В этом нам помогают следующие правила:

- Нельзя безразлично относиться к какому-либо творчеству детей или высмеивать его.
- Нельзя критиковать детские работы, сравнивать результаты их творчества с результатами других детей или взрослых; помнить, что неудачи способны привести к развитию у ребёнка чувства неуверенности в себе, а это нежелательно.

Каждый имеет право на индивидуальность!

- Нельзя оценивать ребёнка – необходимо давать оценку его действию в деятельности.
- Нельзя навязывать ребёнку свои чувства в восприятии мира, понимании искусства. Ребёнок имеет право на собственное мнение.
- Нельзя унижать достоинство ребёнка. Делая замечание, необходимо обратиться к удачному прошлому в его деятельности с надеждой на успешное завтра.

2. Создание мотивационной основы для творческой деятельности дошкольников.

Чтобы пробудить фантазию ребёнка, необходимо каждую встречу

превратить в увлекательную *игру*, ведь именно в процессе игры ребёнок может выйти за рамки привычных стереотипов и воплотить в реальность свои фантазии. Наши дети очень любят игры- сказки, игры-путешествия. Например, «Путешествие в страну волшебных карандашей», «Какого цвета радость?», «Если бы я был волшебником...», «Сказка воздушных шаров» и др.. Разрабатывать подобные занятия нам помогают такие пособия, как «Развитие воображения у детей» Л.Ю.Субботиной, «Через игру – к творчеству» Т.В.Ляшко и Е.И.Синициной, «Из простой бумаги мастерим, как маги» и «Природные дары для поделок и игры» М.И.Нагибиной и др.

В старшем дошкольном возрасте на первый план выходит ***потребность в самоутверждении и самоактуализации***. Поэтому очень важны для детей персональные и коллективные выставки, где присутствует важный момент сравнения ребёнком своих работ с чужими. Любят наши дети участвовать в конкурсах творческих работ (как общесадовских, так и городских). Мы видим, как поднимается самооценка детей-«студийцев», они гордятся своими работами и, что немаловажно, работами своих товарищей. В результате чувство успеха, вера в себя, ожидание завтрашней радости общения являются мотивом для дальнейшей творческой деятельности, для чего ребята и приходят в ИЗОстудию. Увлекают детей и элементы ***соревнования***. Например, кто больше увидит фантастических животных в кляксе или кто сумеет придумать по этому поводу самую интересную сказку, историю, стихотворение. Нельзя забывать и о ***нравственных мотивах***: сделать подарки родителям, приготовить сюрприз для малышей или для любимого воспитателя.

3. Ознакомление детей на основе базовых умений и навыков с нетрадиционными техниками изобразительной деятельности.

Процесс усвоения состоит из разных этапов, и методы обучения призваны руководить формированием этих этапов (И.Я.Лернер). Мы выделяем 5 следующих ***методов***:

- информационно-рецептивный;
- репродуктивный (воспроизведение способов деятельности);
- проблемный;
- эвристический – поэтапное усвоение опыта творческой деятельности;
- исследовательский, являющийся основным методом обучения творческой деятельности [7].

С помощью данных методов мы можем познакомить детей с нетрадиционными для программы детского сада техниками изобразительной деятельности, такими, например, как монотипия, диатипия, диатипия с краской

и клейстером, рисование оргстеклом, свечой, пальцами, рисование кляксами, по сырому, канцелярским клеем; всевозможные виды бумагопластики и аппликации из различных материалов (мятая бумага, газеты, вата, крупы, цветные опилки и др.). Детям предоставлен выбор и возможность экспериментировать с любыми доступными материалами.

Список литературы

1. **Белобрыкина О.А.** Маленькие волшебники, или на пути к творчеству. Новосибирск, 1993.
2. **Ветлугина Н.А.** Художественное творчество и ребёнок. М., 1972.
3. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991.
4. **Дьяченко О.М.** Дневник воспитателя. Развитие детей дошкольного возраста. М., 2000.
5. **Ляшко Т.В., Синицина Е.И.** Через игру к творчеству. Обнинск, 1994.
6. **Парамонова А.А.** Творческое конструирование. //Дошкольное воспитание. 2000. №11,
7. **Ткаченко А.Н.** Формирование самостоятельной художественной деятельности детей дошкольного возраста. Новосибирск, 2000.

Получено 17.05. 04. г.

УДК 154.3

А.В. Мирзоева

(методист экономического факультета НГИ)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

В данной статье рассматриваются психологические аспекты групповых конфликтов в студенческой среде.

К проблемам возникновения и эффективного разрешения конфликтов, проведению переговоров и поиску согласия сторон проявляют огромный интерес не только профессиональные психологи и социологи, но и политики, руководители, педагоги, социальные работники – словом, все те, кто в своей

практической деятельности связан с проблемами взаимодействия людей. К сожалению, этот всё возрастающий интерес в немалой степени связан и с ростом напряжённости в разных сферах социального взаимодействия, и с острой потребностью различных общественных структур [1, с.7]. Успешное разрешение психологических конфликтов в студенческой группе положительно влияет на обучение студентов.

Конфликт – это чрезвычайно широкий по смыслу термин, использующийся в отношении любой ситуации, когда происходят антагонистические события, сталкивающиеся противоположные мотивы, цели, действия и так далее.

При наличии двух и более людей, взаимодействующих друг с другом или осознающих присутствие друг друга, уже можно говорить о группе. Как правило, члены группы имеют общую цель. Значит, студенческая группа – это группа, которые имеют своей целью пройти курс обучения.

Групповые конфликты распространены в психолого-педагогической практике и, как правило, тяжелы по своим последствиям. Каждый из нас на работе или в любом другом групповом взаимодействии может быть втянут в групповой конфликт. Знание теории групповых конфликтов, как и других типов психологических конфликтов, является не только важнейшей составляющей профессиональной подготовки специалистов самых различных направлений, но и важнейшим ориентиром для каждого из нас в групповых взаимоотношениях.

Современная конфликтология исходит из принципов признания конфликта в качестве закономерной и естественной характеристики социальных отношений, возможности протекания конфликтов в разнообразных, в том числе и конструктивных формах, утверждения принципиальной возможности управления конфликтами. Так, например, В.А.Ядов пишет: «Конфликт – это нормальное состояние общества, в любом обществе всегда, во все времена существовали, существуют и будут существовать конфликтные ситуации...» [19].

Групповые конфликты представляют собой не что иное, как противоборство, в котором хотя бы одна из сторон представлена малой социальной группой. Выделяют два основных типа групповых конфликтов: «личность – группа» и «группа – группа» [2, с. 218].

Конфликты между личностью и группой возникают в среде групповых взаимоотношений. Особенность такого конфликта связана со структурой группы. Субъектом в нем, с одной стороны, выступает личность, а с другой – группа. Причины возникновения конфликта «личность – группа»

связаны с положением студента в группе, характеризуемым такими понятиями, как «позиция», «статус», «внутренняя установка», «роль», «групповые нормы» [3, с.482].

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности, или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт, – процесс, проанализированный в работах таких ученых, как Б.Г.Ананьев, А.В.Дмитриев, И.С.Кон, В.Т.Лисовский, З.Ф.Есарева и др.

Специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17 – 19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы.

В.Т.Лисовский отмечает, что юность – пора самоанализа и самооценок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным. Но идеальное «Я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью, конфликтностью или чувством непонятости.

Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющей ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующей возможность конфликта со средой [4, с.649].

Причины возникающих между личностью и группой конфликтов всегда связаны:

- а) с нарушением ролевых ожиданий;
- б) с неадекватностью внутренней установки статусу личности (при завышении у нее внутренней установки);
- в) с нарушением групповых норм.

В межгрупповом конфликте противоборствующими сторонами выступают группы (малые, средние или микрогруппы).

Причины возникновения таких конфликтов выражаются в столкновении противоположно направленных групповых мотивов (интересов, ценностей, целей), нарушении правовых норм и так далее.

Таким образом, среди множества причин развития конфликтов в студенческой группе выделяют следующие:

- социально-демографические – они отражают различия в установках

и мотивах студентов, обусловленные их полом, возрастом, принадлежностью к разным этническим группам и др.;

– социально-психологические явления в социальных группах: взаимоотношения, лидерство, групповые мотивы, коллективные мнения, настроения и так далее;

– индивидуально-психологические причины, отражающие индивидуальные психологические особенности личности (способности, темперамент, характер, мотивы и тому подобное) [2, с. 24].

Причины конфликтов обнаруживают себя в конкретных конфликтных ситуациях, устранение которых является необходимым условием разрешения психологических конфликтов в студенческой группе, что, в свою очередь, ведет к успешному обучению студентов в вузе.

Список литературы

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2000.
2. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. СПб.: Питер, 2000.
3. Квинн В.Н. Прикладная психология. СПб.: Питер, 2000.
4. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д: Феникс, 1999.

Получено 31.03.04 г.

УДК 372.65

Е.С. Митюшова

(ассистент кафедры английского языка, ФИЯ, НГПУ)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (4 – 6 ЛЕТ)

Данная статья раскрывает методические особенности обучения лексике английского языка как основного вида деятельности при работе с детьми дошкольного возраста. Статья содержит примерную лексическую тематику, составленную с учетом возрастных особенностей и интересов детей 4 – 6 лет, и типы упражнений, рекомендуемые для презентации и закрепления изучаемого материала.

Вопрос о том, нужно и можно ли обучать детей 4 – 6 лет иностранным языкам, давно уже на практике решен положительно. Известно, что изучение

иностранного языка развивает разные стороны личности: память, внимание, прилежание, языковую догадку, эрудицию, дисциплину; делает ребенка более активным; приучает его к коллективным формам работы в группе; пробуждает любознательность, артистизм, формирует ребенка интеллектуально и эстетически. Кроме того, появляется реальная возможность уже на раннем этапе выявить детей, способных к языкам, и подготовить их к дальнейшему серьезному изучению иностранного языка [11].

Любой язык представлен фонетическим, грамматическим и лексическим материалом, а изучение этого языка заключается непосредственно в освоении данного материала путем овладения основными видами речевой деятельности. И хотя обучение дошкольников фонетическому, грамматическому и лексическому аспекту английского языка осуществляется в тесной взаимосвязи, исходя из физических, психологических и интеллектуальных особенностей детей данного возраста, можно утверждать, что процесс обучения лексике является для них основополагающим. Фонетическому аспекту обучения уделяется меньше внимания, так как в этот период у детей идет процесс формирования произносительных навыков на родном языке, который является более важным, чем процесс совершенствования английского произношения. Грамматика также не является приоритетным направлением, поскольку даже носители языка в возрасте 4 – 5 лет говорят с грамматическими ошибками. Большая часть грамматических явлений не объясняется и не систематизируется, а освоение их осуществляется на основе речевых образцов, которые употребляются функционально для выражения коммуникативного намерения говорящего. Таким образом, основное внимание сосредоточено на языке как на средстве коммуникации, а не на своде грамматических правил [14].

Так, на начальном уровне обучения иностранному языку основной упор делается на развитие понимания у детей разговорного английского и закладываются основы произношения:

- 1) полное восприятие развивается через постоянное употребление элементарных английских слов;
- 2) фразы и речевые клише заучиваются из песен и **чантов** (термин С.Филипс) [13];
- 3) распознавание и употребление простых слов происходит во время игры.

«Основной материал языка – это лексика, слова. Как не построить дом без кирпичей, так и не овладеть языком, не усвоив необходимого количества

слов» [3, с.41]. Количество слов, речевых клише, а также лексические темы, представленные для изучения, варьируются в зависимости от каждого учебного курса или индивидуальной программы учителя. Однако существуют определенные критерии отбора лексического материала для детей дошкольного возраста:

1) все слова, изучаемые на данном этапе, должны означать понятия, хорошо известные ребенку на родном языке;

2) слова должны иметь частое употребление в языке и большую сочетаемость друг с другом.

Общеизвестен факт, что дети исследуемого возраста лучше всего усваивают слова, обозначающие конкретные предметы, которые можно увидеть или потрогать руками, и глаголы, обозначающие движение и действия, которые можно продемонстрировать. Следует отметить, что отбор лексического материала при работе с детьми 4 – 6 лет должен быть рассчитан на формирование активного вокабуляра (простейшие слова основного словарного фонда английского языка) и пассивного вокабуляра, сформированного на основе традиционных английских песенок и чантов, а также видеоматериалов, используемых на занятиях [13]. Примерную лексическую тематику, предлагаемую для изучения на данном этапе, можно представить в виде следующих тем: английский алфавит, счет, цвета, приветствия, игрушки, животные, семья, части тела, еда, одежда.

При планировании презентации и отработки лексического материала с детьми младшего возраста необходимо, в первую очередь, принимать во внимание «такие их особенности, как любознательность, конкретно-образное мышление, произвольное запоминание, неустойчивое внимание, быстрая утомляемость, любовь к игре, преобладание диалогической речи над монологической, чрезмерная двигательная активность. Поэтому в процесс работы активно включаются стихи, игры, песни. Разучивая стихи и песни, дети двигаются в такт словам, во время игр они произносят рифмовки, а игровые моменты присутствуют во всех видах деятельности» [10, с.62].

С. Филиппс выделяет одну такую характерную особенность маленьких детей, которая подтверждает важность обучения именно лексическому аспекту английского языка: дети очень быстро заучивают слова, но достаточно медленно запоминают фразы. Это происходит потому, что слова имеют осязаемое немедленное значение, тогда как польза структур и выражений менее очевидна. Так, например, просьба, выраженная словом “Pencil!”, имеет тот же результат, что и фраза “Can I have a pencil?”. Дети учат фразы блоками,

например, фраза “I’ve got” запоминается как единое слово “I’ve got”, а не как три разных слова. Таким образом, для того чтобы научить детей запоминать фразы и структуры, необходимо повторять их снова и снова в разных контекстах, используя при этом различный вокабуляр [13].

Обучение лексике, как правило, является поэтапным. К основным этапам работы над лексикой относятся: ознакомление с новым материалом (оно включает в себя работу над формой слова, в частности над его произношением); первичное его закрепление (содержит определенное количество упражнений); развитие умений и навыков использования лексики в различных видах речевой деятельности (если говорить о дошкольном возрасте, то это – говорение и аудирование) [7, с.45].

Г.А.Чесновицкая считает, что методика обучения малышей иностранному языку базируется на четырех видах работы: игре, движении, музыке и наглядности. Они помогают повысить качество обучения, добиться лучших результатов при постоянном взаимодействии между собой [11, с.47 – 49]. Особенно эффективны эти приемы при обучении лексике, поскольку они позволяют провести презентацию и тщательную отработку новых лексических единиц в интересной, увлекательной игровой форме. Рассмотрим подробнее каждый вид работы в отдельности.

Поскольку у детей 4 – 6 лет игровая деятельность является ведущей, обучение любому аспекту языка, в частности лексике, должно базироваться на большом количестве разнообразных игр. Это позволяет ввести и, что более важно, отрабатывать новые лексические единицы в увлекательной форме в течение определенного количества времени. Большинство зарубежных УМК для маленьких детей содержат дополнительный набор игр, помимо упражнений, представленных в учебниках. Наиболее распространенные игры базируются на вопросах и ответах. Основная цель – чтобы ребенок понял вопрос. Дети могут показать свое понимание, отвечая односложно: Yes, No, Blue, Three. При вопросе они могут говорить полно, но допускается и фраза, состоящая только из ключевых слов: Red?/ Is it red? Во время игры желательно выделять интонацией ключевые слова [13]. Большое внимание при обучении лексике должно быть уделено играм с карточками, которые бывают двух типов: развивающие устное распознавание – аудирование, развивающие устное воспроизведение – говорение. Важно предоставить детям достаточное количество практики аудирования, прежде чем переходить к воспроизведению изучаемых лексических единиц.

Музыкальный вид деятельности представлен песнями и чантами, помогающими закреплению языкового материала, расширению и закреплению лексических единиц и речевых образцов. Когда слова соединены ритмом и музыкой, они являются более эмоциональными и индивидуально значимыми и лучше запоминаются [14]. Практика показывает, что после разучивания стихотворения, рифмовки их лексическое содержание включается в активный словарь ученика.

Что касается наглядности, дети дошкольного возраста учатся через восприятие пяти органов чувств и еще не понимают абстрактных вещей. По этой причине многие преподаватели используют *total physical response* – *TPR* (термин С.Филипс) [13]. Это означает, что дети изображают жестами, мимикой или действиями то, о чем говорят. Чем младше дети, тем важнее использовать TPR. Особенно рекомендуется данный вид деятельности при изучении лексики, связанной с глаголами движения, хотя при помощи двигательных упражнений можно отрабатывать любую лексическую тему, если дети уже владеют определенным набором команд на английском языке.

Следует отметить, что лексика запоминается лучше всего, когда значения слов продемонстрированы наглядно, при помощи картинок, жестов, мимики или предметами. Поскольку у дошкольников развита преимущественно образная память, средства наглядности служат не только для раскрытия значения слова, но и для его запоминания. Здесь помогает использование таких вспомогательных средств, как игрушки, рисунки, реальные предметы, которые в большом количестве демонстрируются детям на занятии. Далее дети совместно с преподавателем отрабатывают эти слова, употребляя их в соответствующих контекстах, чтобы зафиксировать их в памяти. Кроме того, преобладающим видом детского творчества в раннем возрасте является рисование [5]. Следовательно, творческий потенциал ребенка должен быть максимально учтен в процессе обучения его лексике английского языка, что объясняет большое количество заданий на раскрашивание, вырезание и наклеивание, обведение по точечкам и других при отработке изучаемых слов.

Особое внимание уделяется системе упражнений, рекомендуемой для отработки и закрепления лексического материала на начальном этапе изучения английского языка. В системе упражнений, развивающих любой вид речевой деятельности, выделяются две подсистемы – подготовительные упражнения и речевые упражнения. При обучении английскому языку детей 4 – 6 лет следует говорить об использовании подготовительных упражнений, поскольку речевые упражнения должны проводиться на текстах, обладающих значительным

потенциалом в плане решения не только коммуникативных, но и познавательных задач, что для рассматриваемого возраста невозможно. Для формирования лексических навыков у дошкольников рекомендуются следующие упражнения:

- угадывание (слов, игрушек, картинок, отгадывание загадок);
- рисование, лепка, аппликация, раскрашивание и называние того, что изображено, что слепили дети;
- физкультминутка или TPR (называние действий, выполнение действий и команд);
- игра на внимание/понимание (учитель называет лексическую единицу и показывает игрушку или картинку; дети повторяют хором только те слова, которые имеются на картинке);
- выбор слов/картинок по теме или по ситуации;
- соревнование;
- игра «лото» с картинками/домино;
- повторение слов по принципу «снежного кома»;
- общение детей в рамках тематики [1, с.44].

Таким образом, если лексические задания увлекательны и интересны, то они хорошо запоминаются; изучаемый материал «приклеивается» и у детей появляется чувство определенного достижения, развивающее мотивацию к дальнейшему обучению. Этот циклический процесс генерирует позитивное отношение к изучению английского языка, что является одной из самых ценных вещей, которые преподаватели могут дать детям на начальном этапе.

Список литературы

1. **Бахталиня Е.Ю.** Об интегрированном обучении английскому языку в детском саду //Иностр. яз. в школе. 2000. №6. С.44.
2. Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку. Пособие для учителей России. Oxford University Press, 1997.
3. **Витоль А.Б.** Нужен ли дошкольникам иностранный язык? //Иностр. яз. в школе. 2000. №6. С.41.
4. **Выготский Л.С.** Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997.
5. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997.
6. **Зимняя И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.С.129.
7. **Максимова Л.И.** Французский язык – шестилеткам //Иностр. яз. в школе. 1992. №2. С.45.
8. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник/Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А и др. М., 1982. С.210.
9. Методика начального обучения иностранным языкам /Под ред. Карпова И.В. и Рахманова И.В., М., 1957.

10. **Рязанова И.С.** Обучение английскому языку детей младшего возраста //Иностр. яз. в школе. 1992. №1. С.62.
11. **Чесновицкая Г.А.** Французский язык в детском саду //Иностр. яз. в школе. 1993. №1. С. 47 – 49.
12. **Halliwell S.** Teaching English in the Primary Classroom. Longman, 1992.
13. **Philips S.** Young Learners. Oxford University Press, 1993.
14. **Reilly V. & Ward M. Sh.** Very Young Learners. Oxford University Press, 1997.
15. Teaching English to Children. From Practice to Principle. Edited by C.Brumfit, J.Moon & R.Tongne. Nelson, 1994.
16. **Vale & Feunteun.** Teaching Children English. Cambridge, 1998.
17. **Wright A.** Creating Stories with Children. Oxford University Press, 1997.

Получено 9.02.04 г.

УДК 154.3

О.В. Непраш

(ст. преподаватель кафедры иностранных языков НГПУ)

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ КОНФЛИКТА КАК ИСТОЧНИКА АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Выделены конструктивные функции конфликта. Показано положительное значение конфликта для активации и развития личности, преобразования межличностных отношений.

Конфликты являются неотъемлемой частью нашей жизни. О негативном, разрушительном воздействии конфликта на личность сказано много. Традиционно принято воспринимать конфликт как нечто болезненное, непременно ведущее к стрессу. Действительно, долгое время в психолого-педагогической науке конфликт рассматривался как явление отрицательное, оказывающее деструктивное влияние на процесс развития. В то же время, если рассматривать конфликт не только как открытое столкновение, ссору, драку и т.п., но и как спор, столкновение мнений, выяснение и преодоление разногласий, то с этой точки зрения конфликт как особо значимая ситуация общения есть нечто качественно иное. Поэтому отношение к конфликтам в современной психологии существенно изменилось. В

зарубежной науке этот подход, идущий от Г.Зиммеля и связанный с именами Л.Козера, Р.Дарендорфа, М.Дойча, вычленяет позитивные функции конфликта. Отечественные исследователи А.Р.Лурия, Л.С.Выготский, Н.В.Гришина также рассматривают конфликт не только как явление деструктивное [7, с.358].

Основываясь на научных результатах совместных исследований современных отечественных конфликтологов (отраженных в появившихся публикациях), Н.И.Леонов говорит о необходимости смены парадигмы «бесконфликтности» конфликтологической парадигмой, которая «ориентирует массовое сознание на понимание неизбежности противостояния в социальных взаимодействиях и их позитивно-функциональной роли в совершенствовании и гармонизации взаимоотношений» [6, с.12]. Всякий конфликт как качество социального взаимодействия возникает на основе деятельности людей и их интересов. Таким образом, конфликт – это явление социальное, в нем действуют субъекты, одаренные сознанием, преследующие свои цели и интересы.

Трудно оценить роль конфликта только лишь как положительную или как отрицательную. Подавляющее большинство конкретных конфликтов имеет одновременно и конструктивную и деструктивную функции.

Мы не будем рассматривать негативные функции конфликта. Их разрушительная роль очевидна. Рассмотрим другую сторону конфликта, которая имеет немаловажное значение для динамики человеческих отношений и развития активности личности. Латинское слово «conflict» переводится, как «столкновение», т.е. в основе каждого конфликта лежит столкновение [12,с.181]. Столкновение интересов, взглядов, жизненных позиций разных людей, столкновение, например, желаемого и действительного внутри одной личности. Столкновение служит источником противоречия. К каждому конфликту приводит какое-то противоречие [8, с.41] (хотя само по себе противоречие может и не перейти в конфликт). Далее происходит актуализация противоречия и осознание конфликта как феномена. При конструктивном восприятии конфликтной ситуации далее следует поиск иной стратегии поведения, отыскивание вариантов разрешения данной ситуации, для движения вперед. При этом происходит отыскивание имеющегося или создание нового ресурса для преодоления обнаруженных затруднений. Таким образом, сам конфликт выступает как источник активности [10, с.25]. Исследователь природы конфликтов профессор Н.В.Гришина предлагает такую формулу развития конструктивного конфликта: «конфликт ведет к изменениям, изменения к адаптации, адаптация к выживанию. Применительно к области

человеческих отношений это означает, что если мы воспринимаем конфликт не как угрозу или опасность, но как необходимость изменений в нашем взаимодействии, то благодаря этому мы адаптируемся к новой ситуации, обстоятельствам, позиции друг друга» [8, с.378]. Многие авторы (И.Е.Ворожейкин, А.Я.Кибанов, Д.К.Захаров, А.В.Дмитриев) выделяют следующие конструктивные функции конфликтов [3, с.41 – 47]. Во-первых, это активизация социальных связей, придание взаимодействию людей и их отношениям большей динамичности и мобильности. Одной из основных функций конфликта является также та, благодаря которой достигается интегрирующий эффект. Она влияет на устойчивость и стабильность социальной системы, соотношения индивидуальных и коллективных интересов. Существенной функцией конфликта выступает также сигнализация об очагах напряженности.

М.И.Мясищев считал, что «конфликтная ситуация является «психической презентацией назревшего противоречия как между людьми, так и внутри личности» [6, с.4]. Кроме того, конфликт свидетельствует о том, что противоречия достигли большой зрелости и необходимо принимать неотложные меры по их устранению. Конфликт может содействовать творческой инициативе, т.е. выступать как средство инновации. Конфликт способствует мобилизации энергии для решения стоящих перед субъектом задач. В процессе поиска путей разрешения конфликта происходит активизация анализа трудных ситуаций, разрабатываются новые подходы, идеи, инновационные технологии и т.д. Следующая функция конфликта – это преобразование межличностных и межгрупповых отношений. Конфликт, если он протекает на здоровой основе, укрепляет базу солидарности и сотрудничества людей, занятых совместным делом. Конфликт может выполнять информативную функцию, т.е. служить источником жизненного опыта, средством обучения и воспитания. И последняя функция, которую выделяют многие авторы, – это снятие социальной напряженности и ликвидация стрессовой ситуации.

Л.Ю.Субботина [9, с.82] приводит следующий пример конфликтной ситуации. «Света вместе с младшей сестрой воспитывалась матерью без отца. Мать в большей степени сконцентрировала свое внимание на младшей дочери, так как та часто болела. Свете, как старшей, приходилось больше помогать матери и много ухаживать за младшей сестрёнкой. Отношения в семье, казалось, были нормальными, однако с определенного времени стали приобретать несвойственную им ранее напряженность. Всё чаще возникали

взаимное недовольство, ссоры, конфликты. Когда девушка пошла работать, мама стала предъявлять претензии, что дочь ведёт себя слишком самостоятельно: неизвестно где и с кем проводит свободное время, тратит все заработанные деньги на наряды, не помогает по дому и т. д. Когда Света купила шубу, не посоветовавшись, отношения матери и дочери настолько обострились, что они даже перестали разговаривать. Света хотела уйти из дома. В разговоре с психологом она сказала, что мать её ненавидит и любит только младшую сестру. В то же самое время мать считает неправой старшую дочь: «Я о ней так беспокоюсь, она делает глупость за глупостью и совершенно меня не слушает» [9, с.82]. После обращения к психологу маме и дочери предложили вместе обсудить проблему. В результате для матери было полным открытием, что дочь тоскует по материнскому общению, переживает все их ссоры. Она считала, что дочь равнодушна к семье, черства в своих чувствах к ней. Дочь, в свою очередь, узнала, что мать волнуется за неё, стремится «подстраховать» в сложных ситуациях. И мать, и дочь стали совершенно по-другому оценивать ситуацию, лучше понимать друг друга. В данной ситуации конфликт выполнил, во-первых, информационную функцию, позволив матери и дочери по-новому взглянуть друг на друга. Во-вторых, конфликт высветил ситуацию, длившуюся долгие годы, в основе которой лежали более глубокие корни взаимного непонимания и недостатка материнского внимания к Свете в детстве. При поддержке психолога конфликт стал способом обнаружения и фиксации противоречий в этой семье. И, наконец, конфликт стал в этой ситуации стимулом к возникновению новых форм общения между матерью и дочерью, помог снять психическую напряженность в семье. Таким образом, здесь конфликт стал источником изменения отношений между людьми и стимулом к внутреннему изменению личности каждого из участников этого конфликта.

Насколько ярко будет высвечена та или иная функция конфликта, насколько деструктивным будет разрешение конфликта, и каким будет поведение личности в конфликтной ситуации, зависит от многих факторов. Прежде всего, от типа конфликта. Существуют различные классификации конфликтов. Но в общем, беря за основу состав участников, выделяют следующие их типы: внутриличностные, межличностные, групповые (между малыми неформальными группами в составе одной общности), конфликты в организациях (т.е. такие, в которых конфликтующими сторонами являются группы – коллективы подразделений организации), межгрупповые (между большими социальными группами) [5, с.28].

По источникам и причинам возникновения конфликты делят на объективные и субъективные. В первом случае конфликт способен развиваться независимо от воли и желания его участников. Но конфликтная ситуация может создаться также из-за мотивов поведения того или иного субъекта социальных связей. По формам и степени столкновения конфликт может быть открытым (спор, ссора и т.п.) и скрытым (действие исподтишка, маскировка истинных намерений и т.д.). По коммуникативной направленности выделяют горизонтальные конфликты (в них участвуют люди, не находящиеся в подчинении друг у друга), вертикальные, т.е., участники которых связаны теми или иными подчиненными отношениями, например руководитель – подчиненный, работодатель – работник, учитель – ученик. По масштабам и продолжительности конфликты могут быть общими и локальными, кратковременными и затяжными, скоротечными и долгосрочными. Определенную роль в развитии конфликта играет состав конфликтующих сторон. Учитывая это, можно выделить внутриличностные, межличностные, внутригрупповые, межгрупповые конфликты. По способу разрешения конфликты разделяются на антагонистические, сопровождаемые неуступчивостью и непримиримостью сторон, а также компромиссные, допускающие разновариантность преодоления расхождений взглядов, интересов, целей. Итак, конфликт – это явление не только неизбежное, но и многоликое [3, с.49, 53].

Таким образом, исходя из вышеперечисленных функций, основной характеристикой конфликта является активность, направленная на преобразование межгрупповых и межличностных отношений. Будут ли при этом действовать позитивные функции, зависит от того, насколько правильно будет направлена активность отдельной личности, смогут ли участники конфликта придать ему по возможности функционально-положительный характер, свести к минимуму неизбежный ущерб от негативных последствий. Как пишет Н.В.Гришина, каждый «конфликт – это не катастрофа, а вызов, потенциально ведущий человека к личностному росту, увеличению его зрелости и адаптивности» [7, с.358]. Другой видный современный исследователь, автор большого числа научных работ по конфликтологии академик Е.М.Бабосов дает такую оценку конфликтной ситуации: «Если к конфликту относиться не только как к неизбежному злу или помехе, но, скорее, необходимому атрибуту нормального социального развития, то нетрудно обнаружить в нем позитивные моменты. Понимание его как дополнительной возможности саморазвития соответствующей социальной

системы – будь то личность, семья, производственный коллектив, субкультурная или территориальная группа и т.п. – может подсказать, что необходимо исследовать в самом себе, в семейных взаимоотношениях, в сотрудничестве членов коллектива или группы и, тем самым, нащупать те барьеры, которые сдерживают более эффективное использование имеющихся ресурсов для поддержания данной системы в состоянии стабильности, динамического равновесия и саморазвития» [2, с.5].

Таким образом и на личностном уровне конфликт может способствовать самопознанию и адекватной самооценке личности. Он может помочь верно оценить свои силы и способности и выявить новые, ранее неизвестные стороны характера личности. Конфликт может помочь избавиться от нежелательных свойств характера, например чувства неполноценности. Конфликт является важнейшими фактором социализации человека, способствует развитию его как личности. В конфликте индивид за сравнительно небольшой отрезок времени может получить столько жизненного опыта, сколько он, возможно, не получит никогда вне конфликта. Конфликт является существенным фактором адаптации человека в группе, поскольку именно в конфликте люди раскрываются в наибольшей степени, и видно, кто есть кто. Конфликт, если суметь правильно его разрешить, может помочь снять психическую напряженность в группе и стресс у его участников. Собственно, искусство жизни среди других людей заключается в умении предотвращать и ненасильственным путем разрешать конфликты тогда, когда это возможно.

Список литературы

1. **Анцупов А.Д., Шипилов А.И.** Конфликтология. М., 2002.
2. **Бабосов Е.М.** Конфликтология. Минск, 2001.
3. **Ворожейкин И.Е., Кибанов А.Я., Захаров Д.К.** Конфликтология. М.: Инфра – М., 2001.
4. Конфликт в конструктивной психологии. Вторая научно-практическая конференция по конструктивной психологии: Тез. докл. и сообщений. Красноярск, 1990.
5. Конфликтология: Учебник /Под ред. А.С. Каргина. СПб., 1999.
6. **Леонов И.И.** Конфликтология. М.; Воронеж, 2002.
7. Психология: Учебник /Под ред. А.А.Крылова. М.: Проспект, 1990.
8. **Сидоренков А.В.** Психологические противоречия в малой группе //Вопросы психологии. 2003. № 1.
9. **Субботина Л.Ю.** Конфликты. Ярославль, 2001.
10. **Хасан Б.И.** Конструктивная психология конфликта. М.; СПб, 2003.
11. **Шейнов В.П.** Конфликты в нашей жизни и их разрешение. Минск: Амалфея, 1997.
12. **Siegert W., Lang L.** Führen ohne Konflikte. Expert Verlag, Ehnigen Bölingen, 1986.

Получено 26.03.04 г.

Л.В.Орлова

*(Челябинский госпедуниверситет, соискатель кафедры общей психологии
и истории психологии НГПУ)*

К ПРОБЛЕМЕ СВЯЗИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА ЛИЧНОСТИ

В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования взаимоотношений между уровнем развития умственных способностей и социальным статусом личности в группе. Результаты исследования показали, что взаимосвязь уровня умственного развития и социального положения студентов в группе носит непрямолинейный характер и обусловлена их возрастными особенностями.

Проблема оптимального развития умственных способностей является актуальной в современной психологии, поскольку повышается требование к умственной деятельности человека в условиях всеобщей информированности. Умственные способности значительно расширяют познавательные возможности человека, обеспечивают успешность выполнения учебной деятельности, приобретения профессиональных знаний, умений и навыков. В связи с этим особое значение приобретает проблема исследования условий и факторов развития умственных способностей человека.

Теоретический анализ литературы показал, что можно выделить несколько групп базовых факторов развития умственных способностей: биологические, социальные, деятельностные, мотивационные и др. Однако развитие способностей, в том числе умственных, прежде всего связано с биологическими и социальными факторами. Биологические факторы (свойства нервной системы, межполушарные различия и др.) не только оказывают влияние на развитие умственных способностей, но и выступают в качестве их предпосылки (предварительное условие). На самых ранних стадиях онтогенеза развитие умственных способностей подчинено биологическим закономерностям, а социальные факторы выступают здесь как «внешние» основания. Позднее они приобретают все большее значение и, наконец, превращаются в ведущие детерминанты развития умственных способностей.

В группу социальных факторов развития умственных способностей входят такие аспекты, как состав семьи, стиль семейного воспитания, интеллектуальный климат семьи, особенности социального взаимодействия, социальный статус личности и другие. Особенно дискуссионной и

малоизученной является проблема связи уровня умственного развития и социального статуса, хотя многие известные психологи указывают на актуальность исследования взаимоотношений между способностями и социальным статусом личности. Так, А.А.Бодалев считает, что социальная психология способностей является очень важной проблемной областью психологии способностей в целом. В качестве одного из основных аспектов данной проблемы психолог рассматривает установление связей между формированием способностей и сменой социальных ролей, указывая при этом на наличие между ними обратной связи.

На существование взаимосвязи между способностями и социальным статусом личности указывал Б.Г.Ананьев. Он писал, что многообразные позиции личности, сочетающие объективные и субъективные ее характеристики, строятся на основе ее статуса, но могут его преобразовать или, напротив, закрепить в зависимости от эффектов деятельности [2], которые, в свою очередь, определяются уровнем развития способностей, прежде всего умственных.

В зарубежной психологии идею о наличии связи между статусом человека и его умственными способностями одним из первых выдвинул Г.Айзенк. Он писал: «Роль культуры, воспитания в семье, образования, социоэкономического статуса для развития психометрического интеллекта важна так же, как и для социального интеллекта» [1].

Что касается экспериментальных исследований взаимоотношений между социальным статусом личности и умственными способностями, то следует заметить их немногочисленность и противоречивость полученных результатов.

В процессе лонгитюдного исследования интеллектуального развития взрослых Уорнер К.Шай пришел к следующему выводу: развитие различных умственных способностей связано с факторами образования и возраста. Наряду с этим он выделил факторы, которые уменьшают риск когнитивного снижения в старости: состояние здоровья, благоприятные условия окружающей среды, к которым относятся высокий социально-экономический статус – образование выше среднего, трудовой опыт, отличающийся высокой сложностью и отсутствием рутины в работе, доход выше среднего и семейное благополучие, гибкий личностный стиль, брак с супругом, обладающим высоким когнитивным статусом, высокий уровень скорости перцептивной обработки, а также удовлетворенность тем, как сложилась жизнь в середине жизни или в ранней старости [5].

В.В.Кочетков в начале 90-х годов XX в. провел исследование с помощью

теста структуры интеллекта Р.Амтхауэра и разработанной им социально-экономической анкеты для определения статуса личности. В качестве основных параметров использовались четыре характеристики, отражающие положение человека в структуре общества: материальные условия жизни, положение в сфере трудовой деятельности, межличностное общение и возможность самовыражения. Испытуемые оценивали реальное положение вещей в данной сфере, а затем степень удовлетворенности своим социальным положением. Полученные результаты свидетельствовали об отсутствии зависимости между социально-экономическим статусом и уровнем интеллекта. Более того, обнаружены тенденции к отрицательной корреляционной зависимости между этими показателями. Автор сделал следующий вывод: в условиях СССР и постсоветской России социальное продвижение личности не связано с уровнем интеллектуального развития, а определяется иными причинами.

В 1998 году В.Н.Дружинин провел исследование влияния социально-экономических факторов, определяющих особенности семейной среды, на уровень интеллекта детей. Для контроля социально-экономических характеристик использовался специальный опросник, включающий следующие параметры: уровень образования родителей, национальность, профессия родителей, жилищные условия, количество детей в семье, здоровье членов семьи, профессиональные планы выпускника. Для измерения уровня интеллекта применялся тест Р.Амтхауэра. Единственный параметр, который слабо положительно коррелировал с уровнем интеллекта выпускников средней школы – уровень образования матери. Других значимых корреляций не было выявлено. В.Н.Дружинин делает следующий вывод: социально-экономические факторы не благоприятствуют непосредственно интеллектуальному развитию детей, они лишь обеспечивают возможности для реализации интеллекта родителей и благоприятные условия воспитания детей [3].

Таким образом, учитывая вышеизложенное, очевидна необходимость организации и проведения специального исследования, направленного на изучение взаимоотношений между умственными способностями и социальным статусом личности.

В нашей работе мы предприняли попытку проанализировать взаимосвязи между уровнем развития умственных способностей студентов и их социальным статусом в группе. Объектом исследования являлись студенты педагогического вуза г. Челябинска в возрасте 19 – 20 лет. Выборка составила 96 человек.

Для решения задач исследования использовались следующие методики: ТСИ (тест структуры интеллекта) Р.Амтхауэра, адаптированный Н.А.Намазовым и А.Н.Жмыриковым; методика выявления социометрической структуры группы, которая позволила определить социальный статус испытуемых в группе. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью t-критерия Сальвоса и ϕ^* -критерия углового преобразования Фишера.

В целях сопоставления уровня развития умственных способностей с данными социометрической методики испытуемые были разделены на подгруппы. В «крайние» подгруппы вошли студенты со значениями выше или ниже $\frac{1}{2}$ стандартного отклонения от среднего показателя, остальные испытуемые вошли в среднюю подгруппу [4]. Таким образом, первая подгруппа (1) представлена индивидами с максимальным суммарным баллом по уровню развития умственных способностей, вторая подгруппа (2) – индивидами со средним суммарным баллом по уровню развития умственных способностей, третья (3) – минимальным суммарным баллом по уровню развития умственных способностей.

Методика социометрического исследования структуры взаимоотношений в группе позволила выявить социальный статус испытуемых в группе: им предлагалось указать три фамилии из присутствующих одноклассников, к которым они обратились бы в трудной ситуации. С целью более достоверного определения социального статуса испытуемых в группе мы использовали статистический метод обработки результатов – t-критерий Сальвоса. В ходе статистического анализа полученного первичного материала устанавливались критические значения количества выборов, границы доверительного интервала, в пределах которого полученные выборы можно считать статистически достоверными.

Проделанные расчеты показали, что все испытуемые изученных групп, получившие шесть и более выборов, имеют высокий социометрический статус в группе, а испытуемые, получившие один и менее выборов, – низкий социометрический статус, причем, утверждая это, допускаем ошибку не более 5%. Результаты обработки проведенного исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования связи между умственными способностями и социальным статусом личности в группе

<i>Сравниваемые подгруппы</i>		<i>Высокий соц.статус</i>	<i>Средний соц.статус</i>	<i>Низкий соц.статус</i>	<i>Отсутствие выборов</i>
1	Кол-во чел.	5	19	4	0
	%	18%	68%	14%	0%
2	Кол-во чел.	4	27	11	0
	%	9,54%	64,29%	26,9%	0%
3	Кол-во чел.	2	15	9	4
	%	7,69%	57,69%	34,62%	15,4%

Как видно из таблицы 1, наибольшее количество студентов с высоким социальным статусом вошло в первую подгруппу, которая представлена высокоинтеллектуальными испытуемыми. Они составили 18%, тогда как во второй подгруппе (средние показатели интеллекта) с высоким социальным статусом – 9,54%, а в третьей (низкие показатели интеллекта) – 7,69% испытуемых. Противоположная ситуация сложилась в распределении по подгруппам испытуемых с низким социальным статусом. В первую подгруппу вошло 14% испытуемых с низким статусом, во вторую подгруппу – 26,19%, а в третью – наибольшее количество, которое составило 34,62% испытуемых. Студенты со средним социальным статусом, т.е. получившие 2 – 5 выборов, представлены в подгруппах следующим образом: первая подгруппа – 68% испытуемых, вторая подгруппа – 64,29% испытуемых, третья подгруппа – 57,69% испытуемых.

Среди испытуемых с низким социальным статусом в группе были испытуемые, которые не получили выборов вообще (отверженные). Все эти испытуемые – 15,4% – вошли в третью подгруппу, т.е. имеют низкий интеллектуальный уровень.

Ввиду того что распределение рассматриваемых признаков (уровня развития интеллектуальных способностей и социального статуса) в подгруппах отличается от нормального, для их сопоставления мы использовали непараметрический метод статистической обработки – χ^2 -критерий углового преобразования Фишера. Результаты статистической обработки представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение подгрупп с высоким (1), средним (2) и низким (3) уровнем интеллектуального развития по показателю социального статуса в группе

<i>Сравниваемые подгруппы</i>		<i>Высокий соц.статус</i>	<i>Средний соц.статус</i>	<i>Низкий соц.статус</i>	<i>Отсутствие выборов</i>
1 и 2	φ*-критерий Фишера	1,02	0,32	1,27	—
	Уровень значимости	—	—	—	—
2 и 3	φ*-критерий Фишера	0,28	0,54	0,74	2,96
	Уровень значимости	—	—	—	0,00
1 и 3	φ*-критерий Фишера	1,16	0,79	1,81	3,31
	Уровень значимости	—	—	0,03	0,00

Несмотря на различное процентное соотношение испытуемых с высоким, средним и низким социальным статусом в подгруппах по уровню развития интеллектуальных способностей, значимыми оказались различия лишь по двум параметрам. Значимые различия по показателю низкого социального статуса в группе выявлены между первой и третьей подгруппами ($\phi^*=1,80$ при $p=0,03$). Сравнение первой и третьей подгрупп по показателю отсутствия выборов вообще (отверженные) показало значимое различие на достаточно высоком уровне достоверности ($\phi^*=3,31$ при $p=0,00$). Аналогичные результаты получены при сравнении второй и третьей подгрупп по показателю отсутствия выборов ($\phi^*=2,96$ при $p=0,00$).

На основе статистической обработки данных можно сделать следующий вывод: между уровнем развития умственных способностей и социальным статусом в группе существует связь, но она носит непрямолинейный характер. Исследование показало, что студенты с низким социальным статусом («пренебрегаемые») и не получившие выборов («отверженные»), в основном, имеют низкие показатели интеллектуального развития. Это свидетельствует о том, что в условиях учебно-профессиональной деятельности как ведущей для периода поздней юности умственные способности высоко

оцениваются студентами. Они являются основой успешности в учебной, творческой, научной, коммуникативной видах деятельности. Достижения в этих видах деятельности, прежде всего в общении и учебе, являются особенно значимыми для студентов, что обусловлено их возрастными особенностями.

Список литературы

1. Айзенк Г. Классические IQ тесты. М., 2001. С. 28.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. С. 240.
3. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М., 2001. С.208.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2001. С.16.
5. Шай К.У. Интеллектуальное развитие взрослых//Психологический журнал. 1998. №6.

Получено 10.07.04 г.

УДК 155.4+152.27

Е.С. Петенева

*(соискатель кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ,
преподаватель НМК)*

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ КАК ОСНОВЫ ТВОРЧЕСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются основные положения теории Л.С.Выготского, составляющие теоретическую базу для организации практической деятельности по развитию воображения у дошкольников. Представлены игры, способствующие развитию воображения.

Как известно, под творческой деятельностью понимают такую деятельность человека, в ходе которой создаётся нечто новое. Выдающийся отечественный психолог Л.С.Выготский отмечал, что творчество – это удел не только немногих избранных людей, гениев, талантов, которые создали великие художественные произведения, сделали большие научные открытия. Соглашаясь с тем, что высшие выражения творчества доступны немногим избранным гениям человечества, он говорил и о другой грани творчества как

необходимом условии существования человека. В этом смысле «всё, что выходит за пределы рутины и в чём заключена хоть йота нового, обязано своим происхождением человеку» [1, с.6], а значит, является проявлением творчества. В своих статьях исследователь поднимал также важнейшие вопросы детской психологии и педагогики – вопрос о творчестве детей, о значении творческой работы для общего развития и созревания ребёнка.

Основой творческой деятельности является воображение. Раскрывая психологические механизмы воображения, Л.С.Выготский подчёркивал взаимосвязь, существующую между воображением и действительностью. Он выделял четыре основные формы, связывающие деятельность воображения с действительностью:

1. Всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из действительности. Поэтому первый закон формулируется так: «Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии» [1, с.10].

2. Готовый продукт фантазии становится возможен благодаря своему и чужому социальному опыту. В этом случае воображение является средством расширения опыта человека.

3. Между деятельностью воображения и реальностью существует эмоциональная связь. Влияние эмоционального фактора на комбинирующую фантазию называют законом общего эмоционального знака. Сущность этого закона сводится к тому, что образы, имеющие общий эмоциональный знак, т.е. производящие на нас сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться между собой.

4. Построение фантазии может представлять новое, не существовавшее в опыте человека и не соответствующее реальному предмету. Принимая материальное воплощение, построение фантазии начинает реально существовать в мире, т. е. становится действительностью.

Л.С.Выготский подчёркивал, что из всех форм связи с реальностью воображение ребёнка обладает в одинаковой степени с воображением взрослого только первой формой – именно реальностью элементов, из которых оно строится. Так же, как у взрослого, выражен и реальный эмоциональный корень воображения ребёнка. Две другие формы связи развиваются только с годами, очень медленно и постепенно.

Особого внимания заслуживает наблюдение Л.С.Выготского о том, что творческие процессы лучше всего выражаются в играх детей. «Игра ребёнка не

есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребёнка», – писал Л.С.Выготский [1, с.7].

Эти теоретические положения позволили сделать выводы, которые необходимо учитывать при организации практической деятельности по развитию воображения у детей дошкольного возраста:

1. Для создания основы творческой деятельности необходимо расширять опыт ребёнка (на это указывал Л.С.Выготский).

2. Необходимо целенаправленно развивать эмоциональную сферу ребёнка.

3. Необходимо погружать ребёнка в игровой вид деятельности.

В младшем дошкольном возрасте важное место занимают сенсорные игры, благодаря которым дети узнают о своих чувственных возможностях, о свойствах вещей, которые их окружают. Безусловно, подобные игры способствуют развитию воображения. К подобным играм отнесём: «Угадай, кто пришёл в гости?». Игра проходит в двух вариантах. В первом варианте педагог касается руки ребёнка кусочком меха, ваты, зубчиками расчёски, гладкой поверхностью флакончика. Ребята определяют, кто к ним прикоснулся: мишка, кошечка, ёжик, лягушка. Во втором варианте движениями рук показываем зверят: тяжёлые шаги медведя – обхват правой рукой запястья левой руки; ласковое поглаживание – кошечка; покалывание ноготочками – ёжик; лёгкие шлепки – прыжки лягушки. Дети закрывают глазки, а педагог дотрагивается до них определённым движением, после чего ребёнок отгадывает. Затем дети загадывают загадки самостоятельно.

Одной из любимых игр является игра «Волшебный мешочек», в котором находятся парные фигурки из дерева, например снеговика, ёлочки, кувшинчики, скалочки, шарики и др. Содержимое мешочка не показывается, а определяется с помощью осязания. Предмет называется, затем вынимается из мешочка, проверяется правильность ответа. Довольно легко ребята узнают шарики, снеговиков, ёлочки. Иногда форма предмета вызывает у ребёнка ассоциации. Например, остроконечную башенку сравнили с острым носом Буратино.

Для развития звукового воображения с помощью инструментов детского оркестра (коробочки, рубель, бубны) предлагалось изобразить капли дождя, звон бубенчиков, спуск с горы на санках. Дети с удовольствием показывали тихий, робкий, сердитый дождик; звон бубенчиков вдалеке, вблизи; море

спокойное, бурлящее, меняя силу звука по мере изменения задания. С большим интересом они отгадывали «характер» дождика, «настроение» моря.

Для развития эмоциональной сферы ребёнка применялось наглядное пособие «Гномы»: весёлый, грустный, сердитый, испуганный, удивлённый. Мы определяли эмоциональное состояние каждого из них, а затем произносили с разными интонациями предложения: «Дождь идёт...», «Растаял снег...». Каждое настроение сопровождалось комментарием и объяснением: «Почему у гномика такое настроение?». В результате целенаправленной работы появилась эмоциональная выразительность в мимике, интонации, отношении к тексту, ребята стали проявлять артистичность, вживаясь в образ. Неоднократное обращение к психогимнастическим упражнениям М.И.Чистяковой («Солёный чай», «Заяц-хвостун» «Незнайка» и др.) позволило создать ситуации, включающие в работу механизмы воображения.

Обращение к ролевым играм и имитациям также оказалось плодотворным. Во время исполнения песен мы изображали действия героев. Например, в песне «Весёлый музыкант» (А.Филиппенко) игра на скрипочке, балалайке чередовалась с танцевальными движениями, а после игры на барабане «дети- зайцы» разбегались в стороны, прятались за стульчики. В песне «Весёлые медвежата» (Е.Попляновой) с помощью бубнов мы имитировали звон и стук чашек, а бубен на пальчике изображал чашку, висящую на сучке.

Развитию воображения способствовали вопросы: «Что тебе приснилось?» или «Кого ты увидел во сне?», «Что лежит в чашечке?», «Какого цвета цветочек?».

Для развития воображения у старших дошкольников мы играли в игру «Кто ты?». Игра стала любимой. В течение года можно было проследить динамику ответов. Первые ответы отличались однообразием, частой повторяемостью. Дети представляли себя кошечками, собачками, которые шли попить молочка, в будку. В дальнейшем ответы становились более разнообразными. Например, «Я – кит, плыву в море», «Я – Луна, смотрю на Землю», «Я – ласточка, лечу в гнёздышко», «Я – бинокль, смотрю на человека», «Я – цветок, смотрю на травку». Таким образом, игры позволяли детям включаться в творческий процесс фантазирования.

В данной статье акцент ставился на формах развития воображения как основы творчества. Однако опыт показывает, что при развитии воображения развиваются все познавательные процессы: и мышление, и память, и внимание, совершенствуется речь ребёнка. Дети получают радость от общения друг с

другом и педагогом, а значит, закладываются прочные основы для творческого развития, формирования положительной «Я-концепции», интересов, и, конечно, развиваются способности.

Список литературы

1. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
2. **Выготский Л.С.** Лекции по психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997. 144 с.
3. **Крайг Г.** Психология развития. СПб.: Питер. 2002. 992 с.
4. **Чистякова М.И.** Психогимнастика. М.: Просвещение, 1990. 128 с.

Получено 29.04.04 г.

УДК 152.3+152.22+130

Ю.В. Печин

(Новосибирский госпедуниверситет, каф. психологии и педагогики ЕГФ)

К ВОПРОСУ О «ФАРИСЕЙСКИ СПОКОЙНОЙ СОВЕСТИ ПРИ НАЖИВАНИИ ДЕНЕГ» (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЮТЕРАНСТВА)

В статье рассматриваются религиозно-этические истоки системы ценностей западной культуры. Делается краткий анализ принципиальных положений протестантской догматики, касающихся проблемы жизни по совести, и их влияния на экономическую активность человека.

Прежде всего, подчеркнем совершенно очевидный для всех факт, что на сегодняшний день именно западная цивилизация представляет из себя референтную группу богатых, успешных стран, владеющих самыми передовыми технологиями и колоссальными финансово-экономическими ресурсами. К длинной очереди на вступление в элитный клуб «золотого миллиарда» западоидов (неологизм А.Зиновьева [5]) пристраиваются не только мелкие государства Восточной Европы, Прибалтики и некоторые другие республики бывшего СССР, но и Россия, в очередной раз в своей истории мучительно переживающая «комплекс неполноценности» по отношению к «цивилизованному Западу». Поскольку, в силу ряда причин, доминантой общественной мысли постсоветской России стала задача приобщения к

экономической культуре Запада, то вполне логичным будет следующая формулировка главного вопроса данной статьи: как стал возможен западный человек в его сегодняшнем виде как особый антропологический тип? Какими качествами – интеллектуальными, психологическими, нравственными – он должен был обладать, чтобы стать к концу XX века единоличным лидером в инициированной им же самим пятисотлетней «экономической и технологической гонке» [4, с.95]? Чем же он так непохож на других, какими особыми дарами-талантами наделен? Или, если точнее, каким особым образом использует те же природные таланты (ума, трудолюбия, терпения), какими одарены, без сомнения, и представители иных культур и народов? Откуда эта, как писал еще О.С.Булгаков, *«фарисейски спокойная совесть при наживании денег»* [2, с.121]?

Вслед за М.Вебером мы склонны утверждать, что «самоправедность» (О.С.Булгаков) и самоуспокоенность западного человека имеют свою историю, полную драматизма. То, к чему в итоге пришел современный европеец или американец, не далось без борьбы. Свидетельство тому – целые века жарких, страстных религиозных споров и даже кровавых войн, пик которых приходится на эпоху Реформации. Главная методологическая идея М.Вебера относительно генезиса западного капитализма заключается в том, что для его рождения понадобилась подлинная революция в умах и душах народов Европы и что эта духовная революция произошла на почве специфической догматики протестантизма [3].

Ниже будет рассмотрена – под важным для нас углом зрения – фундаментальная для протестантизма работа М.Лютера «О свободе христианина» (1520) [6].

Религиозные догматы выражают предельные образы совершенной жизни, жизни по Правде, и являются своеобразными ориентирами на пути человека к спасению. Богословие помогает человеку выстроить этот образ высшей цели и высшего предназначения, этот образ задает контуры пути и смысл самому поиску, поскольку «отыскать что-либо можно только по тем или другим признакам искомого, которые должны быть заранее известны искателю» [7,с.67]. Чем точнее выбран вектор движения в самом начале, тем меньше будет отклонение, непопадание в цель в итоге. В той мере, в какой человек, не вполне надеясь (и совершенно оправданно) на собственный разум, следует догматическим установлениям религиозной традиции, переживание «чистой совести» связано с удовлетворением от исполнения, соблюдения этих установлений. Совесть в общехристианском толковании

всегда связывалась с голосом Бога в человеке; приставка «со» в слове совесть означает соединенную, совместную весть, ведение: в совести человек открывается в тишине и чистоте души для вести Бога о чем-то важном, он приобщается к этой вести, какая бы она ни была для него – приятная или нет. Через совесть человек обретает меру причастности к высшей Правде, и эта мера выступает «лакмусовой бумагой» в вопросе соответствия или несоответствия бытия человека образу совершенной жизни.

Здесь-то и раскрывается специфика протестантского воззрения на проблему жизни по совести. Психология совести остается неизменной, но сам образ совершенной жизни подвергается существенным изменениям, мутациям, прежде всего в том, что высшая цель христианской жизни – жизнь в Боге – делается гораздо доступнее, достижимее, чем об этом учила и учит Восточная Церковь (и во многих пунктах – Римско-католическая церковь). Протестантство, упростив и обеднив образ высшего совершенства, как бы автоматически снизило и «порог чувствительности» – теперь, без особых духовных усилий, практически каждый верующий мог «слышать глас Божий» или переживать в себе «действие Святого Духа» (на этих убеждениях строятся доктрины многих протестантских сект харизматического толка). Почву же для подобных идей подготовил М.Лютер, для которого субъективная «вера сердца» приравнивалась к «сущности праведности» [6, с.94], а грехи, которые и являются единственным возмутителем спокойствия совести, через веру «потопляются» в божественной праведности Христа. [6, с.93] Вот как пишет об этом М. Лютер в 12-м параграфе указанного сочинения: «Все, что имеет Христос, будет достоянием верующей души, а то, что имеет душа, станет достоянием Христа. И всякий порок и грех, которые имеет душа на себе, становятся собственными для Христа... Он...присваивает себе грехи верующей души через ее обручальное кольцо, т.е. веру, и поступает не иначе, как если бы он согрешил сам, так что грехи должны в нем пропасть и потопиться. А так как его непреодолимая праведность является слишком сильной для всех грехов, то душа, со всеми своими грехами, очищается благодаря свадебному подарку, т.е. вере, становится нескованной и свободной, одаренная вечной праведностью жениха своего Христа» [6, с.93 – 94]. И здесь же: «Уже невозможно ей (душе – Ю.П.) быть проклятой грехом, ибо грехи отныне возлагаются на Христа и пропадают в Нем». Европейец, уставший от гнета папства и мечтающий самовольно и своекорыстно пользоваться искупительной жертвой Христа, простодушно и радостно принял Лютера как нового «пророка». М.Лютер писал (9-й параграф): «ибо заповеди,

неисполнимые для тебя всеми делами,...будет тебе *легко и быстро* (выделено мною – Ю.П.) исполнить через веру» – и европеец ухватывается за это «легко и быстро» и встает под знамена протестантизма. Лютером был открыт новый, более простой и легкий путь спасения, на котором вера «исполняет все заповеди и делает *праведным каждого безо всяких дел* (выделено мною – Ю.П.)» [6, с.94]. Вера была провозглашена единственным критерием спасения души. Проблема чистоты и праведности жизни, а в ее рамках – и вопрос «чистой совести», был увязан с субъективным переживанием *обладания* верой как некоей «охранной грамотой» перед Божьим судом. Лютеранин через обладание этой верой как бы обладает и «чистой совестью», поскольку его вера «канализирует» грехи Христу, устраняет сам предмет совестных мук и выступает, в конечном итоге, в качестве всеобъемлющего *алиби*.

Еще несколько важных психологических нюансов лютеранства. В параграфах с 5-го по 9-й Лютер пишет, что ничто душе не поможет, кроме Слова Божьего, но Слово (Св. Писание) состоит из 2-частей: Заповедь, или Закон Божий (Ветхий Завет), и Обетование, или Милость Божья (Евангелие, Новый Завет) [6, с.89 – 91]. Ветхозаветные заповеди, по Лютеру, «учат, что нужно делать, но не дают к тому никакой силы», и их единственное предназначение – «чтобы посредством них человек узрел свою немощь к добру, и учат...сомневаться в себе самом» [6, с.91]. И далее: «Если же человек научился и ощутил из заповедей немощь свою, так что ему теперь становится страшно, достаточно ли он исполняет заповеди,...то он, таким образом, смиряется и унижается в своих глазах, не находя в себе ничего такого, с помощью чего стал бы он праведным. Вот тогда и приходит другое Слово, Слово Божественного Обетования и Милости, и говорит: «Коли хочешь исполнить все заповеди, отделаться от своих дурных вожелений и греха, как велит и принуждает Закон, то, смотри, веруй в Христа, в котором я тебе обещаю всякую благодать, праведность, мир и свободу...» [6, с.91]. Другими словами, человеку в тисках ветхозаветных заповедей становится «страшно», одиноко, и он не знает средства стать «праведным» – и тут появляется М.Лютер и «помогает» устранить этот «страх», это «сомнение в себе самом», это чувство «уничуждения»: достаточно лишь вслед за ним признать веру главным средством спасения. На пути лютеранского спасения вера выводит человека из состояния «смирения и унижения» и делает исполнение Закона делом «быстрым и легким».

И здесь, на этом «легком и быстром» пути, становится возможной та «экономия сил», о которой (несколько в другом контексте) говорил

М.Вебер [3,с.147]. «Духовная брань», понимаемая в православной аскетике как неизбежная, долгая, трудная борьба с искушениями на пути к Богу, требующая от человека предельного напряжения всех его сил, не вписывается в благодушно-эйфорическую концепцию Лютера. Главная забота лютеранина – удержать безошибочно-очевидное ощущение обладания верой, а владение этой уверенностью толкуется им как обладание некоей виртуальной, духовной «индульгенцией», знаком потенциальной спасенности, и одновременно как сигнал «расслабиться». Это чувство «безопасности» позволяет «перебросить» значительную энергию (таланты, способности, силы) на религиозно-нейтральные дела – бизнес, науку, досуг и т.п.

Как пишет Карл Барт, один из крупнейших теологов-протестантов XX века, после искупительной жертвы Христа «человек уже не рассматривается Богом всерьез как грешник,...он умер для греха – там, на кресте Голгофы...Поворот свершился раз и навсегда» [1, с.210]. К.Барт уточняет, что это «раз и навсегда» Иисуса Христа, но «если мы верим в Него, то это относится и к нам» [1, с.211]. Как Христос однажды и навсегда «выкупил» грехи всего человечества Своей смертью, так и протестант, однажды приняв в сердце Иисуса, наивно считает «проблему» греха навсегда «решенной», забывая, что это принятие Христа есть лишь начало, что как раз всерьез еще ничего не решено и не решится «автоматически», без постоянных духовных усилий и аскетической борьбы с соблазнами легкого пути. Уверенность, что единственно через веру во Христа и причастность к Его жертве человек оправдывается за свои грехи, плавно переходит в самоуспокоенность. Как пишет К.Барт, «я оправдан и вправе радоваться, поскольку обвинения меня уже не касаются. Праведность Иисуса есть теперь моя праведность» [1, с.263]. Выделим особо это «вправе радоваться» – западный человек, переведя дух после многовековой внутренней изнуряющей борьбы, убежденно считает, что получил «наконец-то» **право** «спокойно» работать и «радоваться» жизни.

Относительно проблемы «чистой совести» в лютеранстве (а в еще более резкой форме – в кальвинизме) прослеживается одна тенденция: «спокойная совесть» реально достижима, ею можно (пусть на время) обладать как некой собственностью, как неким банковским счетом, причем счетом особым, по которому открыт неограниченный кредит. Освободившись от сомнений и мучительных поисков правильного пути, протестант устремляет высвобожденные силы на вполне земные дела. Чтобы так бурно развивать индустрию малополезных, бесполезных и откровенно вредных для души вещей,

человеку нужно было отвлечь свои духовные силы от вещей полезных и важных. В итоге повторим еще раз изначальный вопрос: не в этой ли «экономии сил» кроется секрет многочисленных успехов западной цивилизации?

Список литературы

1. **Барт К.** Очерк догматики. СПб.: Алетейа, 1997. 272 с.
2. **Булгаков С.Н.** Народное хозяйство и религиозная личность //Два града. Исследование о природе общественных идеалов. СПб.:Изд-во РХГИ, 1997. 589 с.
3. **Вебер М.** Протестантская этика и дух капитализма //Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
4. **Волконский В.А.** Драма духовной истории: Внеэкономические основания экономического кризиса. М.: Наука, 2002. 262 с.
5. **Зиновьев А.А.** Запад. Феномен западнизма. М.: Центрполиграф, 1995. 461 с.
6. **Лютер М.** О свободе христианина //Мартин Лютер. 95 тезисов. СПб.: Роза мира, 2002. 720 с.
7. **Трубецкой Е.Н.** Смысл жизни //Избранные произведения. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 512 с.

Получено 15.06.04 г.

УДК 154.3

А.М. Подилько

(Новосибирский госпедуниверситет)

К ВОПРОСУ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА «ВЕРЕВОЧНЫЙ КУРС»

В статье рассматривается вопрос эффективности тренинга «Веревочный курс» как средства развития коммуникативных способностей, а также потенциал его использования как средства социализации.

В современном обществе создается парадоксальная ситуация – с одной стороны, наше общество все чаще сталкивается с задачами (как профессиональными, так и повседневными), успешное решение которых непосильно для отдельно взятого человека и требует кооперации усилий групп людей. Подобная кооперация подразумевает владение знаниями, умениями и

навыками эффективного межличностного взаимодействия. Вследствие этого на современном отечественном рынке труда становятся все более востребованными специалисты, основу деятельности которых составляет именно взаимодействие с другими людьми, – психологи, менеджеры, юристы. С другой стороны, достижения науки и техники направлены на то, чтобы сделать человека максимально самостоятельным и независимым во всех сферах жизни, а подчас даже и изолировать его от общества (например распространение персональных компьютеров, персональных стереопроигрывателей, домашних кинотеатров и т.п.). Ситуации, которые раньше подразумевали тесное общение с другими людьми, теряют свою актуальность; все больше молодых людей выбирают профессии типа «человек – машина» или «человек – знаковая система».

Такая тенденция в обществе негативно сказывается на процессе социализации современного человека. Усвоение социального опыта не заканчивается с завершением стадии целенаправленного привития молодому человеку общепринятых правил и норм в школе и других учебных заведениях, этот процесс стихийно продолжается всю жизнь. Поскольку процесс социализации неразрывно связан с индивидуализацией личности, ее становлением и развитием (Реан А.А., 2004), то можно говорить о том, что современное общество в какой-то степени препятствует развитию и, более того, саморазвитию личности.

Создающаяся ситуация обуславливает формирование нового общественного заказа психологической науке – усовершенствовать старые или создать новые, дополнительные средства социализации личности. Е.А.Кукуев выделяет следующие конкретные проблемы, стоящие перед современной психологией:

1. Необходимость повышения культуры взаимодействия между людьми.
2. Необходимость улучшения эмоционального комфорта в малой группе рабочего коллектива.
3. Необходимость повышения эффективности использования взаимодействия человека с человеком.

Добавим к этим пунктам необходимость изначального формирования и развития навыков и умений эффективного взаимодействия с другими людьми, а также необходимость научения человека способам саморазвития в процессе социализации (взаимодействия с другими людьми).

Решение этих задач позволит человеку более полно реализовать свой личностный потенциал и обрести гармонию во взаимодействии с внешней

социальной средой.

Как отмечает А.А.Реан [6, с.23], процесс социализации «неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей», поэтому вполне логично предположить, что успешность социализации личности напрямую зависит от того, насколько хорошо человек владеет коммуникативными навыками и умениями. Навыки и умения эффективного общения постигаются человеком постепенно, в процессе взаимодействия с другими людьми. Это долгий и сложный процесс. Однако, как показывает ряд исследований (А.А.Леонтьев, Л.А.Петровская), обучение эффективному взаимодействию можно активизировать средствами тренинговых занятий.

В данной статье мы рассмотрим эффективность тренинга «Веревочный курс» для развития коммуникативных способностей и потенциал его использования как средства социализации.

Как система упражнений «Веревочный курс» формировался в середине прошлого века в США. Изначально он использовался в лагерях скаутов для отработки туристических навыков и умений – навесные переправы, веревочные мосты, страховка, спуск по отвесу. Со временем все задания «Веревочного курса» приобрели примерно одинаковую структуру – группе участников предлагается переправиться «из точки А в точку Б», преодолев определенное препятствие по определенным правилам. Обычно сложность проблемы превышает физические возможности отдельных участников, поэтому особое внимание уделяется тому, чтобы вся команда выполнила задание, выработав план, позволяющий преодолеть препятствие общими усилиями всех участников. Таким образом, акцент постепенно смещался с механического выполнения физических упражнений на активизацию общения, обмен идеями, выработку совместного плана, взаимную поддержку внутри группы участников. В дальнейшем развивающе-обучающий потенциал упражнений «Веревочного курса» оценили специалисты по работе с персоналом многих фирм и компаний. «Веревочный курс» получил распространение как тренинг, направленный на улучшение командного взаимодействия, выработку умений решения проблем и конфликтов (т.н. teambuilding). В настоящее время за рубежом существует большое количество стационарных площадок для проведения подобных тренингов с установленными на них препятствиями, конструируемыми в основном из веревок и бревен (отсюда и название). Теоретическую основу тренинга составляют работы специалистов гуманистического направления в психологии (К.Роджерс, А.Маслоу). По вопросам организации и проведения

тренинга издается большое количество литературы, особенно в США, где «Веревочный курс» очень популярен и активно используется. В нашей стране этот вид тренинговой работы появился недавно и распространяется относительно медленно вследствие нехватки подготовленных специалистов.

Л.С.Выготский [1] и А.Н.Леонтьев [4] отмечали возможность развития личности только через взаимодействие с другими людьми. Как средство социализации и развития личности «Веревочный курс» отвечает этому требованию, но для того чтобы осуществлять взаимодействие, человек должен быть способен к нему, то есть обладать коммуникативными способностями. Коммуникативные способности, или коммуникативную компетентность, определяют как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми (Жукова Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В., 1991). В состав коммуникативной компетентности включают некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание процесса общения. Коммуникативная компетентность также рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Исследования, проведенные А.В.Растянниковым и С.Ю.Степановым, показали, что одним из наиболее эффективных средств развития коммуникативной компетентности является совместное решение творческих задач. Авторы определяют творческие задачи как такие задачи, «уровень сложности которых превышает интеллектуальные, личностные, коммуникативные возможности любого члена группы, в том числе и наиболее компетентного, и, таким образом, для решения подобной задачи необходима достройка опыта каждого индивида, участвующего в ее решении». Особо подчеркивается обязательное превышение сложности задачи компетенции всех участников с тем, чтобы задача была действительно задачей на совместное творческое взаимодействие, а не репродукцией знаний отдельных участников. Задания «Веревочного курса» можно смело отнести к разряду задач на совместное творчество, поскольку они полностью соответствуют предъявляемым требованиям. Более того, тот факт, что выполнение многих упражнений отдельными участниками невозможно физически, гарантирует, что эти задачи будут творческими для всех участников тренинга.

Таким образом, «Веревочный курс» можно рассматривать как серию последовательных творческих задач для группы участников. Участники под руководством инструктора могут не только продумать план, обсудить условия,

необходимые для успешного решения поставленной задачи, но и физически решить ее, практически реализуя разработанную стратегию. Последовательное усложнение задач вынуждает участников максимально эффективно взаимодействовать друг с другом. Наличие игровой легенды, в соответствии с которой презентуются задания, позволяет инструктору по мере необходимости изменять распределение ролей в группе при выполнении того или иного задания. Подобное моделирование подразумевает создание обстановки, наиболее благоприятной для более полной реализации потенциала отдельных участников, особенно тех, кому самостоятельно изменить свою роль в группе сложно (по причине, например, неуверенности в себе). Инструктор вправе при выполнении группой очередного задания предоставить полномочия руководства группой человеку, нуждающемуся в повышении самооценки, и, наоборот, сделать слишком активного лидера «немым» или «незрячим». Возможны варианты еще большего усложнения заданий, например запрет на вербальное общение при выполнении задания всей группе. Подобные ситуации способствуют максимальной мобилизации умений и навыков межличностного взаимодействия у членов группы. Очень важно, чтобы подобное моделирование инструктором распределения ролей не стало бессмысленным манипулированием, которое не только не даст ожидаемых результатов, но и может вызвать фрустрацию у участников тренинга. Очевидно, что успешность тренинга, его результативность для участников в большой степени зависят от компетентности инструктора и его профессионализма.

Рассмотрев эффективность развития коммуникативной компетентности средствами совместного решения творческих задач на материале исследования А.В.Растянникова и С. Ю.Степанова, мы можем сделать следующие выводы об эффективности тренинга «Веревочный курс»:

1. «Веревочный курс» как серия последовательных творческих заданий является эффективным средством развития и совершенствования навыков успешного межличностного общения и, как следствие, социализации личности.
2. Неоспоримым достоинством данного тренинга является практическое применение навыков успешного межличностного общения. Группа участников не только обсуждает и планирует максимально эффективную стратегию выполнения задачи, но и практически ее осуществляет.
3. Элемент физического, а в некоторых ситуациях и эмоционального риска делает тренинг более привлекательным, создавая у его участников внутреннюю мотивацию к выполнению заданий.

Возможность участников тренинга экспериментировать, пробовать себя в

разных ролях, развивать имеющиеся способности в эмоционально безопасной, эмпатичной атмосфере дает основание говорить о его большом потенциале, позволяет рассматривать его не только как активно адаптирующую, но, и даже в большей степени, как активно развивающую программу социализации личности.

Представляется целесообразным дальнейшее развитие тренинга «Веревочный курс» в России, его адаптация к условиям и реалиям нашей страны. Тренинг может найти достойное применение в детских лагерях, в работе школьных психологов и социальных педагогов, а также в качестве командообразующего тренинга для сотрудников различных компаний.

Список литературы

1. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений. Т. 4. М., 1984.
2. **Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяnnиков П.В.** Диагностика и развитие компетентности в общении. Киров, 1991.
3. **Кукуев Е.А.** Мотивация развития коммуникативных способностей личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2003.
4. **Леонтьев А. Н.** Деятельность, сознание, личность. М., 1977.
5. **Растяnnиков А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В.** Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: ПЕР СЭ, 2002.
6. **Реан А.А.** Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2004.
7. **Cain, J., Jolliff, B.** Teamwork and Teamplay. -- Kendall/Hunt Publishing Co., 1998.
8. **Rohnke, K., Butler, S.** Quicksilver: adventure games, initiative problems, trust activities and a guide to effective leadership. -- Kendall/Hunt Publishing Co., 1995.

Получено 19.03.04 г.

А.А. Порватов

*(Новосибирский военный институт МО РФ, соискатель
кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ)*

ИЗУЧЕНИЕ В ПСИХОЛОГИИ ВОЛЕВЫХ СВОЙСТВ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

В данной статье раскрыты основные моменты изучения в психологии волевых свойств военного специалиста, этапы развития учения о воле в историческом аспекте, которые привели к возникновению двух главных противоборствующих течений в вопросе о природе воли.

Проблема воли, волевых свойств, произвольной и волевой регуляции поведения и деятельности военного специалиста, да и человека вообще, давно занимает умы ученых, вызывая острые споры и дискуссии. Еще в Древней Греции обозначились две точки зрения на понимание воли: аффективная и интеллектуалистическая. Платон понимал волю как некую способность души, определяющую и побуждающую активность человека. Аристотель связывал волю с разумом. Этот дуализм в той или иной форме сохранился и до сего времени.

Проблема волевых свойств воина, и в частности командира, нашла отражение и в отечественной дореволюционной печати [2, с.5]. Военные теоретики и психологи того времени внесли определенный вклад в теорию воли, но психология воли только в середине XIX века начала зарождаться как наука, и, естественно, их выводы зачастую ставились под сомнение последующими учеными, занимающимися более углубленно вопросом развития волевых свойств (Уваров И.А., 1996).

В первые годы строительства Советских Вооруженных Сил теория воли среди военных психологов не получила достаточно широкой разработки, но практические вопросы воспитания воли, волевых свойств в той или иной мере были затронуты в трудах П.И.Измestьева (1923), А.Н.Суворова (1926), А.А.Таланкина (1929) и других.

Во время Великой Отечественной войны особое внимание уделяется развитию волевых свойств: смелости, отваги, мужества и других. Это внимание объяснялось тем, что шла война и необходима была победа, а побед без проявлений отваги, мужества, смелости, решительности, терпеливости и т.д. не бывает.

Широкую разработку вопросы воли, волевых свойств советских воинов получили в послевоенные годы в диссертациях, монографиях, учебниках, научных статьях, смежных работах таких авторов, как: М.М.Муканов (1953), Т.Г.Егоров (1955), К.К.Платонов (1960), В.С.Пилипенко (1961), М.И.Дьяченко (1961, 1974), Г.Щедрин (1962), А.Г.Базанов (1964), В.А.Губин (1966), Н.В.Круглеевский (1969), Т.Т.Джамгаров (1971), В.Г.Демин, И.Д.Ладанов (1974), К.П.Жаров (1976) и многих других.

В опубликованных работах раскрываются в той или иной мере сущность воли, волевых свойств и волевых действий советских воинов; рассматриваются причины, заставляющие человека проявлять волевые усилия; проводится мысль, что воля и волевые свойства обусловлены военной службой; выясняется роль и значение воли для воина, проявление ее в боевой обстановке; даются отдельные советы и рекомендации по воспитанию воли у советских воинов.

Семантически понятие «волевые свойства» является производным от слова «воля». Проявление «силы воли», волевого усилия в различных специфических ситуациях заставляет говорить о волевых свойствах личности. При этом как само понятие «волевые свойства», так и конкретный набор этих свойств остаются весьма неопределенными.

Говоря о волевых свойствах личности, нельзя не сказать о волевых состояниях, волевой регуляции. Мало кто из специалистов военной психологии занимался более углубленно и более основательно изучением психологической природы волевых свойств, механизмов их проявления, формирования и развития.

Несмотря на то что за последнюю четверть века защищено несколько докторских диссертаций по этой проблеме, она все еще далека от разрешения. До сих пор взгляды психологов резко расходятся даже по самым узловым вопросам, связанным с данной темой. Одни отрицают наличие воли как самостоятельного психологического явления, ставят под сомнение ценность понятия «воля»; другие, отстаивая самостоятельность воли, видят только одну ее сторону – способность преодолевать затруднения и препятствия. Нередко произвольная регуляция оказывается оторванной от воли.

Физиологами же проблема воли, волевых свойств и произвольного управления попросту игнорируется. Ни в одном из учебных пособий по высшей нервной деятельности эта проблема даже не упоминается.

Проблемам воли, волевых свойств большое внимание было уделено такими советскими психологами, как: С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов, М.Н.Маслина,

А.И.Сахаров, В.К.Калин, В.И.Селиванов, В.А.Иванников, П.А.Рудик, А.Ц.Пуни, Е.П.Ильин и многие другие.

Изучение воли в историческом аспекте можно разделить на несколько этапов. Первый этап связан с пониманием воли как механизма осуществления действий, побуждаемых разумом человека помимо или даже вопреки его желаниям. Второй этап связан с возникновением волюнтаризма как идеалистического течения в философии. На третьем этапе волю стали связывать с проблемой выбора и борьбой мотивов. Наконец, на четвертом этапе волю стали рассматривать как механизм преодоления препятствий и трудностей, встречающихся человеку на пути к достижению цели.

Всё это привело к возникновению двух главных противоборствующих течений в вопросе о природе воли.

Одно из них подменяет волю мотивами и мотивацией. Происходит, таким образом, подмена представлений о психическом и физическом волевом напряжении представлениями о силе переживания потребности, желания. Воля выступает здесь, скорее, как сознательный (мотивационный) способ регуляции поведения и деятельности человека.

Другое течение связывает волю только с преодолением трудностей и препятствий. Человек, умеющий преодолевать трудности, обладает сильной волей, и такой человек обычно называется волевым. Отсюда волевой – это тот, кто имеет волю. Незаметно «сила воли» превратилась просто в «волю», и теперь воля понимается только как инструмент преодоления трудностей, а волевое поведение рассматривается, прежде всего, как поведение, направленное на достижение цели, несмотря на имеющиеся трудности. В связи с этим возникают представления о субъектах волевых и неволевых. Воля здесь выступает как характеристика личности.

Неразбериха в понятиях, связанная с определением воли, отчетливо видна у ряда авторов: с одной стороны, воля не сводится только к волевому усилию, а с другой – она не совпадает и с произвольным действием.

Такая позиция, по существу, наблюдается у Е.О.Смирновой [18]. Воля и произвольность могут не совпадать у детей и даже у взрослого человека: волевой человек, считает она, т.е. обладающий устойчивой иерархией мотивов и вытекающими отсюда качествами настойчивости, решительности, целеустремленности, далеко не всегда способен к произвольной организации своего поведения (не владеет собой, не контролирует себя), и, наоборот, человек с развитой произвольностью может не обладать устойчивой системой собственных мотивов и ценностей, т.е. является слабовольным. Но

целеустремленность и настойчивость не могут проявляться несознательно. По существу, автор этой точки зрения говорит о том, что воля проявляется по-разному, в разных волевых свойствах, поэтому можно быть решительным, но невыдержанным, хорошо организованным, но не настойчивым.

Первое (мотивационное) направление в понимании вопроса о воле пренебрегает изучением волевых свойств (поскольку сила воли заменяется силой мотива, потребности), второе – практически исключает мотивацию из волевой активности человека (поскольку вся воля сведена к проявлению волевого усилия).

Сведение воли как единого целостного психологического механизма только к волевой регуляции, т.е. к регуляции по преодолению препятствий, неправомерно и по существу. Например, А.Ц.Пуни (1973) говорит о полуфункциональности воли, имея в виду не просто выполнение волей различных задач на разных этапах произвольного действия, а, скорее, многообразные волевые свойства, конкретные проявления которых соответствуют различным функциям, выполняемым волей в процессе саморегуляции человеком своего поведения, своих действий. У одного и того же человека различные волевые свойства могут проявляться в разной мере: одни лучше, другие хуже. Следовательно, это означает, что воля, понимаемая как механизм преодоления препятствий и трудностей (т.е. как «сила воли»), неоднородна и проявляется по-разному в различных ситуациях. Поэтому единой для всех случаев воли (если ее понимать как «силу воли») нет.

Ещё И.М.Сеченов (1953) отмечал, что воля (как механизм преодоления препятствий) просто так, без идеи, без какого-то смысла проявляться не будет. Волевой регуляции и связанным с ней волевым свойствам требуется руководство, основанием для которого выступает мотив. Наличие же мотива отражает сознательный и преднамеренный характер регуляции, называемой произвольной. Отсюда следует, что отрывать волевую регуляцию от произвольной нельзя.

Понять, что такое воля, можно только в том случае, если удастся свести воедино крайние точки зрения, каждая из которых абсолютизирует одну из упомянутых сторон воли: мотивацию, принимаемую за волю, в одном случае, или направленное на преодоление трудностей волевое усилие, к которому сводится воля, в другом. В самом деле, воля, с одной стороны, связана с сознательной целеустремленностью человека, с преднамеренностью его поступков и действий, т.е. с мотивацией, с самоинициацией действий и самоуправлением при их осуществлении (отсюда и создающееся у действующего человека впечатление о свободе своих поступков и действий, кажущаяся их независимость от внешних

условий, от влияния других людей). С другой стороны, наиболее яркое проявление воли наблюдается при преодолении трудностей, отсюда и возникает мнение, что воля нужна только для этих случаев. В действительности же волевое (или, другими словами, произвольное) управление включает и то и другое.

Понимание феномена воли, волевых свойств возможно только на основе синтеза различных теорий, на основе учета полуфункциональности воли как психологического механизма, позволяющего человеку сознательно управлять своим поведением.

Список литературы

1. **Базанов А.Г.** Педагогика: Очерки по истории и практике обучения и воспитания советских воинов. 2-е изд. М.: Воениздат., 1964. 244 с.
2. **Головин Н.Н.** Суворов и его «наука побеждать»: Антол. отеч. воен. мысли. Репр. воспроизведение 1934.
3. **Губин В.А.** Формирование командирских качеств у курсантов военных училищ: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М.: ВПА им. В.И. Ленина, 1966. 21 с.
4. **Демин В.Г., Ладанов И.Д.** Обучение советских воинов в годы Великой Отечественной войны: Лекция. М.: ВПА им. В.И. Ленина, 1974. 50 с.
5. **Драгомиров М.И.** Избранные труды: Вопросы воспитания и обучения войск /Под ред. Л.Г. Бескровного. М.: Воениздат., 1956. 687 с.
6. **Дьяченко М.И.** Психологический анализ боевой деятельности советских воинов: Лекция. М.: ВПА им. В.И. Ленина, 1974. 107 с.
7. **Жаров К.П.** Волевая подготовка спортсменов. М.: Физкультура и спорт, 1976. 151 с.
8. **Зимин П.П., Чуфаровский Ю.В.** Воспитание воли. Ташкент.: Укитувчи, 1988. 136 с.
9. **Иванников В.А.** Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Ун-т РАО, 1998. 142 с.
10. **Ильин Е.П.** Психология воли: Серия «Мастера психологии» СПб.: Питер, 2002. 288 с.
11. **Калин В.К.** Волевая регуляция поведения и деятельности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Тбилиси.: Ин-т психологии им. А.Н. Уznaдзе, 1989. 38 с.
12. **Круглеевский Н.В.** Волевые качества и их воспитание у советских военных моряков. Ленинград.: ВВМУ, 1969. 65 с.
13. **Маслина М.Н.** Преодоление трудностей и воспитание воли советского человека /Под ред. Б.М.Теплова. М.: Госполитиздат, 1954. 68 с.
14. **Пилипенко В.С.** Воспитание волевых качеств советского офицера //Морской сборник. 1961. № 10.
15. **Сахаров А.И.** Воля в структуре характера личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев.: НИИ психологии УССР, 1986. 16 с.
16. **Селиванов В.И.** Избранные психологические произведения: Воля, ее развитие и воспитание. Рязань.: РГПИ, 1992. 576 с.

17. **Сеченов И.М.** Избранные произведения. / Под ред. В.М. Каганова. М.: Учпедгиз. 1953. 335 с.
18. **Смирнова Е.О.** Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе //Вопросы психологии. 1990. № 3.
19. **Уваров И.А.** Воспитание морально-волевых качеств кадетов военно-учебных заведений дореволюционной России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 16 с.
20. **Щербаков А.И.** Волевые процессы и свойства личности. Л.: ЛГПИ, 1963. 96 с.

Получено 6.01.04 г.

УДК 152.8

И.В. Ревякина

(соискатель кафедры психологии личности и спец. психологии НГПУ)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАБИЛИТАЦИИ НАРКОЗАВИСИМЫХ ЛИЧНОСТЕЙ

В статье дано определение аддиктивного поведения, описаны группы аддиктивных зависимостей, представлена классификация аддиктивного поведения. Описаны современные профилактические и коррекционные программы зависимого поведения, перечень и особенности проведения профилактической работы в реабилитационных центрах. Дана характеристика основных этапов реабилитационного процесса.

Согласно Ц.П.Короленко и Н.В.Дмитриевой, аддиктивное поведение – это «одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активных видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций» [1]. Такой взгляд на аддиктивное поведение и на аддикции в целом позволил авторам выделить три группы зависимостей:

- 1) химические зависимости – зависимости от психоактивных веществ (ПАВ);
- 2) нехимические зависимости (гемблинг, работоголизм и др.);
- 3) промежуточные формы зависимости – аддикции к еде.

R.Brown (1993) сформулировал шесть компонентов, универсальных для всех вариантов аддикции [2]:

- salience (особенность, «сверхценность»),
- euphoria (эйфория),
- tolerance (рост толерантности)
- withdrawal symptoms (симптомы отмены),
- conflict (конфликт с окружающими и самим собой),
- relapse (рецидив).

Для аддиктивного поведения характерен уход от реальности в виде своеобразного «бегства», сосредоточенности на узконаправленной сфере деятельности при игнорировании остальных. Так N.Peseschkian выделил четыре вида «бегства» от реальности: «бегство в тело», «бегство в работу», «бегство в контакты или одиночество» и «бегство в фантазии» [6].

Классическая наркология занимается, главным образом, химическими формами зависимости – алкоголизмом, наркоманиями и токсикоманиями. При этом, несмотря на огромные усилия, глобального прогресса в лечении химической зависимости нет. Что касается лечения опийной наркомании, то здесь наркологам совсем нечем гордиться – годичной ремиссии удастся достичь лишь у одного наркомана из десяти, обратившихся за той или иной медицинской помощью [3]. Одной из причин такого положения, на наш взгляд, является недооценка значения нехимических форм аддикции как в повседневной жизни человека, так и в профилактике, терапии и реабилитации злоупотребляющих ПАВ.

Действительно, если рассмотреть все описанные на сегодняшний день нехимические зависимости, то получается внушительный список: азартные игры (гэмблинг), аддикции отношений – сексуальная, любовная и аддикция избегания, работоголизм, аддикция к трате денег, ургентная аддикция [1], многообразные компьютерные зависимости или интернет-зависимости [2, 5], аддикция упражнений (спортивная) (Murphy, 1994; Griffiths, 1997, [6]). Согласно В.Д.Менделевичу [5], фанатизм во всех его проявлениях (религиозный, политический, спортивный, национальный) относится к одной из форм аддиктивного поведения. Следовательно, нехимические зависимости покрывают весь спектр поведенческих актов человека, все стороны его жизни: секс, любовь, работу, деньги, спорт и т.д. Любой поведенческий акт таит в себе угрозу возникновения зависимости от него. Все многообразие нашей жизни – это богатство потенциальных аддикций. Это полемическое высказывание полностью перекликается с идеями В.Д.Менделевича о

том, что «спектр зависимостей распространяется от адекватных привязанностей, увлечений, способствующих творческому и душевному самосовершенствованию как признаков нормы, до расстройств зависимого поведения, приводящих к психосоциальной дезадаптации» [5]. И далее: «в рамках зависимого поведения мы сталкиваемся с закономерностями, которые существуют в сфере общей психопатологии: каждому психопатологическому феномену как отражению нормы (в контексте зависимостей феноменом выступает действие или поведение) противостоит психопатологический симптом (в данном случае – патологический поведенческий паттерн)» [5, с. 31]. Это, в свою очередь, идет и из принципов общей патологии, высказанных еще И.В.Давыдовским [3], согласно которым истоки патологии следует искать в нормальных физиологических процессах.

Отсутствие эффективной терапии химической зависимости привело к тому, что на Западе в конце 70-х годов XX столетия стали активно заниматься профилактикой злоупотребления ПАВ, особенно в подростковой среде. В ряде стран достигли достаточно впечатляющих успехов. Так, в США к началу 90-х годов потребление ПАВ снизилось почти вдвое, а по ряду позиций (например табакокурение) – в три раза [4, 7].

Создается впечатление, что «примерный», с социальной точки зрения, человек успешно сочетает в себе варианты социально приемлемых форм зависимостей – превалировать должна работогольная зависимость; для счастья необходимо некоторое количество любовной и сексуальной; для нравственности – религиозной; хобби могут выражаться в аддикции отношений, в компьютерной зависимости и иногда чуть-чуть в гемблинге и т.д. Допускаются даже элементы химической зависимости – традиционное для нашей страны употребление алкоголя.

В России современные профилактические программы стали внедряться лишь в конце 90-х годов. Сейчас общепризнанным стал факт неэффективности т.н. негативной профилактики химической зависимости, которая была единственной и считалась действенной у нас в стране на протяжении десятилетий. Ее место заняла позитивная (продуктивная) профилактика, которая, по идее, должна предоставить потенциальному потребителю ПАВ здоровую альтернативу аддиктивному поведению. Позитивная профилактика по своей сути решает сложную и прекрасную задачу – построение счастливой жизни без ПАВ. Способы предлагаются самые разные – от развития критического мышления, чувства юмора, обучения разнообразным жизненным навыкам до занятий экстремальными видами спорта и религиозного

воспитания. Все это нашло отражение в большом количестве как в общеевропейских, общероссийских, так и местных программах по профилактике аддиктивного поведения.

В настоящее время реабилитация наркозависимых в странах Европы осуществляется, в основном, в реабилитационных центрах разных типов.

Идея создания таких центров появилась в 1980-х и 1990-х годах. Они различаются по философскому подходу к реабилитации, но во всех центрах проводится групповая и индивидуальная терапия, и наркозависимые активно вовлекаются в создание индивидуального плана реабилитации. Программы обычно имеют продолжительность от 3 до 6 месяцев, и существуют специальные программы для употребляющих амфетамины, кокаин и ВИЧ-инфицированных. Отсутствуют специальные программы для опийных наркозависимых. Персонал центров включает врачей, медицинских сестер, социальных работников, учителей, психологов. В некоторых из этих центров наркозависимым разрешено контролируемое употребление наркотиков (метадон) во время прохождения курса реабилитации. Только небольшое число таких центров работают с семейными парами. В подавляющем большинстве центров такая работа не проводится.

Итальянские терапевтические общины

Община рассчитана на количество реабилитантов до 30 человек. Форма собственности – преимущественно государственная (смешанная). Главное в идеологии общины – не относиться к наркоману как к наркоману, а относиться к нему как к человеку. Главная проблема – проблема реального выхода из реабилитационного центра, где пациенту зачастую гораздо комфортнее.

Основные этапы реабилитационного процесса в общине:

Вход в сообщество, знакомство с порядком и правилами. Цель – полный отказ от наркотиков. Эта фаза длится 2 месяца и включает в себя 3 части:

1-я часть – беседы диагностического и информационного характера. Молодой человек – реабилитант – гость. Главное – получение информации. В частности, важно выяснить: сам пришел или под давлением, принудительно.

Знакомство осуществляется вначале с помощью наставника – брата. Как только новый реабилитант поступает, к нему прикрепляется один из ветеранов общины, они буквально ходят под руку. Тот знакомит его со всем домом, показывает, как он устроен и как функционирует. Это напоминает работу инструктора по вождению машины. Это не значит, что новичок обязан во всем его слушаться.

2-я часть (0 – 15 дней) – наблюдение прямое и косвенное. Выясняется степень сопротивления при адаптации к новым правилам. Главное – с самого начала дать понять, что ничего нельзя держать в себе, нельзя накапливать чувства.

3-я часть (15 – 45 дней) оценка поведения и диагностика. Работа в группе позволяет продолжить углубленный анализ нового реабилитанта. На этом этапе по отношению к новичкам нет строгого режима и правил, реабилитантов готовят к тому, что их ждет. В первой фазе идет большой отсев. Кто-то после может вновь вернуться. После завершения каждой фазы оператор делает реальную оценку состояния реабилитанта и описывает, что предстоит делать дальше.

Ценностная переориентация происходит вне религиозного контекста. Но если кто-то из реабилитантов верующий, то по воскресеньям их сопровождают на службу. Если кто-то хочет исповедоваться, его также отправят в церковь.

Если среди реабилитантов есть учащиеся, вызывают учителя в общину или предоставляют им возможность ездить в школу. Профессиональное образование и квалификацию получить нелегко, но доступные курсы для реабилитантов они стремятся проводить.

Мидлгейт (Программа Совершенствования Поведения)

Мидлгейт-лодж и Мидлгейт-фарм – большие, отдаленные друг от друга, но тесно связанные дома, каждый из которых расположен на земельном участке в 3 акра в привлекательной части северного Линкольншира. Мидлгейт-лодж расположен в 3 милях от Мидлгейт-фарм, и резиденты имеют возможность в период лечения перейти из Мидлгейт-лодж в Мидлгейт-фарм. Персонал, состоящий из представителей нескольких специальностей, направляет все свои усилия на обеспечение высококачественного лечения подростков, имеющих опыт злоупотребления психоактивными веществами. К таким веществам относятся наркотики (прописанные и нелегальные), алкоголь, табак, клей и растворители. Оказываемая помощь строится на индивидуальных потребностях, недирективна и не имеет карательного характера.

Терапевтическая программа длится 12 недель, а для наркозависимых подростков, совершивших противоправные действия, – 6 месяцев. Обе программы структурированы, интенсивны и включают детоксикацию как неотъемлемую часть лечения.

Подростки, требующие стационарного лечения, принимаются со всей Великобритании. Подростков в Мидлгейт на оценочное интервью могут направлять родители, врачи, консультанты, представители церкви, директора

школ, социальные работники, государственные попечители и суды. Персонал ответственен и признателен всем направляющим. В Мидлгейте предоставляются при желании условия для проживания сопровождающим подросткам лицам (родителям и профессиональным сотрудникам).

Все направленные подростки в обязательном порядке проходят медицинское, психологическое и социальное обследование до того, как им будет предложено место в Мидлгейте.

Программа Мидлгейт (совершенствования поведения) предоставляет подросткам возможность увидеть пути улучшения их мышления, чувствования и поведения для реализации их потенциала в будущем.

Система реабилитационных центров (Польша)

Основатель концепции реабилитации – Марек Котаньский. На сегодняшний день активно функционируют несколько десятков реабилитационных центров, расположенных по всей Польше. Существуют специализированные центры, оказывающие помощь специфическим группам наркозависимых: молодым матерям, подросткам и детям, ВИЧ-инфицированным, наркозависимым с двойным диагнозом и т.д. В каждом центре насчитывается от 15 до 45 резидентов. Обычно здание реабилитационного центра находится на окраине города или в пригороде, на отдельно огороженной территории.

Длительность реабилитационной программы регламентируется каждым центром индивидуально. Обычно срок пребывания резидента в центре составляет 1,8 года. Однако в настоящее время наблюдается тенденция к сокращению срока реабилитации (от 3 – 6 месяцев до 1 года) в связи с сокращением финансирования и повышением интенсивности реабилитационных мероприятий, а также совершенствованием системы амбулаторной помощи (постреабилитационный процесс включает в себя систему хостелей как промежуточный этап между реабилитационным центром и полной социальной адаптацией, специальные квартиры, группы поддержки и взаимопомощи).

В основе программы реабилитации лежит идея терапевтического сообщества. Основной принцип терапевтического сообщества – все равны перед законами и нормами, которые вырабатываются самим сообществом на еженедельных встречах. Коллектив – ведущий рычаг в центре. Только все сообщество может принимать решения по функционированию дома, определяя задачи и нормы, обязательные для всех.

Руководителем центра является директор, который должен совмещать в

себе функции лидера, иметь опыт работы в качестве терапевта не менее 5 лет и быть автором программы реабилитации. Кадровый состав представляет собой подготовленных членов сообщества, вылечившихся от наркотической зависимости, дипломированных специалистов со специализацией в области реабилитации наркозависимых (в основном это психологи и педагоги).

В настоящее время в Новосибирске хорошо зарекомендовала себя программа «12 шагов». Приведем пример психотерапевтической помощи пациенту П.

Пациент П. 23 года. Родился в Новосибирске в семье научных работников. Отец злоупотреблял алкоголем. Когда пациенту было 11 лет, отец развелся с матерью, повторно женился и уехал на постоянное место жительства за границу. Мать тяжело переживала развод, была в реактивной депрессии, совершила две суицидные попытки, которые по случайности не закончились летальным исходом. Затем мать дважды пыталась повторно выйти замуж, но по истечении 5 – 6 месяцев расставалась с очередным партнером.

Раннее развитие П. проходило без особенностей. С детства отмечалась склонность к простудным заболеваниям. Из перенесенных заболеваний: неоднократные черепно-мозговые травмы без потери сознания, операций не переносил. В школу пошел в 7 лет. Курит с 9 лет. В возрасте 11 лет эпизодически пробовал анашу, один раз укололся опиатами, но эйфории при этом не испытывал. После второго раза через месяц почувствовал «приход», и с тех пор стал периодически использовать опиаты. Стал членом компании подростков намного старше его, благодаря своему бесстрашию был принят туда на равных, воровал, постепенно алкоголизировался, изредка принимал наркотики. В 12 лет ушел из дома, жил на квартирах, стал чаще принимать наркотики и постепенно довел дозу опиатов до 3 граммов в день. В возрасте 15 лет вступил в гражданский брак с женщиной 26-летнего возраста, у которой прожил 4 года, оба постоянно употребляли наркотики. С матерью не встречался, домой не приходил. В возрасте 19 лет, после смерти двух друзей от передозировки, решил бросить наркотики, сам нашел группу Анонимных наркоманов и прошел курс реабилитации по системе «12 шагов»; было очень трудно, но выдержал. Вернулся домой, познакомился с девушкой, намерен жениться. На сегодняшний день ремиссия 4 года. Сам отмечает, что после даже небольших стрессовых нагрузок редко возникает желание начать принимать наркотики. Все это время постоянно посещает группу, примерно 1 раз в 2 недели. Около 3 лет назад попробовал играть в казино, считает себя «везучим», часто выигрывает. Стал замечать, что постепенно втягивается в игру, и день,

прожитый без посещения казино, кажется скучным. Много работает, считает игру «наградой» за труд. Таким образом, можно сказать, что у П. одна аддикция, химическая, постепенно заменяется другими: гэмблингом и работоголизмом.

Таким образом, удачный опыт участия в программе «12 шагов» позволяет избавиться от химической зависимости, но при наличии аддиктивных особенностей личности возможно формирование нехимических форм полиаддиктивности.

Список литературы

1. **Гоголева А.В.** Аддиктивное поведение и его профилактика. М.: Московский психолого- социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 240 с.
2. **Давыдовский И.В.** Общая патология человека. М.: Медицина, 1969.
3. **Короленко Ц.П.** Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития //Обзор психиатрии и медицинской психологии. 1991. № 1. С. 8 – 15.
4. **Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В.** Социодинамическая психиатрия. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 460 с.
5. **Менделевич В.Д.** Наркозависимость и коморбидные расстройства поведения. М.: МЕДпресс- информ, 2003. 328 с.
6. **Менделевич В.Д.** Психология девиантного поведения: Учеб. пособие. М.: МЕДпресс, 2001. 432 с.
7. Наркология /Под ред. Л.С.Фридмана, Н.Ф.Флеминга, Д.Х.Робертса, С.Е.Хаймана. М.: Бином; СПб.: Невский диалект, 1998. 318 с.

Получено 29.04.04 г.

УДК 152.3

В.Н. Стригунов

(Новосибирский военный институт)

РЕЧЬ КОМАНДИРА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается влияние речи командира воинского подразделения на управление военнослужащими. Ключевые слова: речь, жесты, взгляд, управление, деятельность.

Деятельность – это активность человека, направленная на достижение сознательно поставленных целей, связанных с удовлетворением его

потребностей и интересов, на выполнение требований к нему со стороны общества и государства [1, с.220].

Управленческая деятельность командира является направленным воздействием на личность воина, воинский коллектив или отдельные социально-психологические процессы, происходящие в них, в целях изменения их состояния или придания им новых качеств, способствующих реализации решений и достижению намеченных целей, влияющих на повышение боевой готовности войск [2, с.4].

В воинском коллективе управленческая деятельность является видом деятельности военнослужащих, которая носит сознательный и общественный характер, связана с хранением и применением оружия и осуществляется в воинском подразделении.

Необходимыми условиями человеческой деятельности являются психические процессы, структурными элементами которых являются ощущение, восприятие, представление, память, воображение, мышление, речь, внимание, воля, эмоции. Психика играет исключительную роль в обеспечении существования человека как биологического объекта. Ее ведущее положение среди других систем организма вызвано тем, что она обеспечивает возможность целенаправленного поведения и регуляцию эмоционального состояния человека, его адаптации. Под действием внешних условий происходят изменения не только в характере совершаемых человеком действий, но и в самом его организме. Живой организм не только самоактуализирующийся, но и саморегулируемый, саморазвивающийся объект, способный самостоятельно создавать и изменять программу своих действий.

У человека как живого объекта процесс управления реализуется через психическую деятельность, поэтому ее можно рассматривать как управляющую систему человеческого организма.

В данной статье рассматривается особый психический процесс, называемый речью, в частности командира.

I. В психологии разделяют понятия «язык» и «речь». Под языком понимают систему условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющих для людей определенное значение и смысл. Язык вырабатывается обществом и представляет собой форму отражения в общественном сознании людей их общественного бытия.

II. Речь – это процесс общения людей посредством языка. Для того чтобы в экстремальной ситуации при дефиците времени военнослужащий мог

передать коротко и точно приказ своим подчиненным, ему необходимо знать язык и уметь им пользоваться – говорить и понимать чужую речь.

При определенных условиях избыточность речевого высказывания приводит к громоздкости, неуклюжести фраз и предложений и вызывает трудности в соблюдении необходимого темпа в устной и письменной речи.

Язык военнослужащих включает в себя и определенную воинскими уставами систему значащих слов, терминов, которыми они должны пользоваться в своей профессиональной деятельности. Особенно это относится к специалистам, взаимодействующим между собой с помощью радиосредств.

В отличие от языка, речью принято называть сам процесс словесного общения, осуществляемый в форме сообщения, указания, вопроса, приказа. Всякое слово является обобщением, поэтому в речи оно должно быть сужено до определенного смысла, так как неоднозначное понимание слова дезорганизует управление, которое осуществляет командир воинского подразделения.

Кроме содержания распоряжения, передаваемого посредством слов, в речи командира выражается и его эмоциональное отношение к тому, о чем он говорит. Такая эмоционально-выразительная сторона речи командира способствует более точному восприятию подчиненными переданного распоряжения и быстрому его выполнению. В речи командира при отдаче распоряжений не должно быть смыслового подтекста (скрытого смысла), определяющего дополнительную информационную нагрузку.

Командир военнослужащих не должен использовать в своей речи слова, имеющие расплывчатое значение, обозначающие разные предметы.

Командир и в устной и в письменной речи должен стремиться не допускать неоднозначного понимания распоряжений, грамотно составлять боевые приказы, убеждать и требовать, внушать и оказывать психологическую помощь подчиненным. Значительную роль в повышении качества оформления документов играют персональные компьютеры.

Значение слов может быть подкреплено жестами и мимикой (паралингвистическими средствами). В воинской среде принято отдавать приказ голосом, подкрепляя его жестом. Это связано с тем, что по зрительному каналу к человеку поступает до 90% всей воспринимаемой им информации, так как пропускная способность его в 10 – 15 раз выше, чем слухового. Поэтому в боевой обстановке, требующей принятия немедленных решений, командиру целесообразно, отдавая приказы голосом, подкреплять их красноречивыми жестами. Не случайно известный режиссер К.С.Станиславский учил актеров тому, чтобы они при словесном общении

говорили не столько уху, сколько глазу, обращая их внимание на роль жеста и мимики в деятельности актера.

При словесном общении через радиостанции военнослужащим предписывается говорить медленно, четко, выделяя начало разговора и его окончание, уточнять правильность принятия распоряжения. В данном случае жесты и мимика на передачу информации не влияют.

Офицеру, ведущему психологическую подготовку в подразделении, необходимо использовать принципы формальной логики (учения о связи мыслей в рассуждениях), к которым относятся:

- определенность рассуждений, излагаемых ясной, четкой и конкретной речью;
- последовательность и обоснованность высказываний.

Авторитетными офицерами среди военнослужащих считаются те, кто эмоционально и страстно умеет не только убеждать, но и переубеждать.

Командиры воинских подразделений в своей практике применяют метод внушения, обращаясь не только к логике и разуму, но и подсознанию, чувствам воинов, готовности воинов воспринять слова и действия как должное, как приказ, не подлежащий обсуждению. При осуществлении внушения командир не приводит доказательств, поэтому его речь должна особым образом произноситься и быть четкой, жесты выразительными, способными вызвать подсознательные потребности, установки, иллюзии у военнослужащих, снять физическую и психологическую напряженность. Проводимая таким образом работа, способствуя быстрой адаптации военнослужащих, уменьшению психологической напряженности, улучшает управленческую деятельность.

Одним из методов внушения является отдача приказа подчиненным в повелительном тоне, который внушает им уверенность в последующих действиях, создает единую направленность. Молодые офицеры должны знать, что если приказание отдается неуверенно, напоминает упрямство или уговаривание, то у военнослужащих появляется нерешительность.

Таким образом, речь командира должна быть четкой, уверенной, жесты выразительны и понятны, взгляд, любое движение должны выражать справедливость, заботу о подчиненных, тогда они будут способствовать улучшению эффективности управленческой деятельности.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
2. Подольяк Я.В. Личность и коллектив: психология военного управления. М., 1989.

Получено 8.01.04 г.

А.В. Тараканов

(Новосибирский госпедуниверситет)

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СМЕНЫ НАУЧНЫХ ПАРАДИГМ

Статья посвящена методологическим проблемам изучения творчества.

Проблема изучения творчества с позиций научной психологии была поднята ещё в середине XX века. Для научного изучения творчества в соответствии с требованиями позитивистской методологии необходимо было разработать автономную измерительную базу, то есть собственно творческие тесты, шкалы и т.п. Вместе с тем создателям методологии изучения творчества далеко не сразу удалось вывести её из рамок изучения интеллектуальных процессов.

Проблема здесь заключается не только в количественном преобладании тестов на измерение интеллекта по отношению к тестам на измерение креативности, но и в качественном несовершенстве последних. В свете вышеизложенного, можно сказать, что основная проблема измерения творчества связана с подходами к определению самого явления, понимания его природы.

Впервые с данной ситуацией в истории психологии столкнулись представители **психоаналитической школы**. Методология психоаналитической теории и практики целиком базируется на предпосылке о том, что человеческая деятельность формируется и оформляется под воздействием нематериальных психических, в первую очередь инстинктивных, сил, заряд которых распределяется по различным внутриспихическим уровням.

Исходя из этого, психическую, и в частности творческую, деятельность психоаналитики понимали как строго детерминированную, подчиненную однозначным, линейным причинно-следственным связям и имеющую в качестве основы сублимированную энергию либидо [9].

С одной стороны, клинкоориентированным открытием, а с другой – существенным культурологическим и эмпирическим заблуждением представителей психоанализа являлось то, что в один ряд с продуктами творческой деятельности они поставили такие явления, как сновидения,

оговорки и прочие спонтанные ошибки, рассматриваемые в качестве невротических симптомов. Это сопоставление подразумевает наличие у данных явлений общих причин, целей, функций и механизмов осуществления. Для современной психологии очевидными являются различия между ними.

По сути, единственным и основополагающим критерием творчества и креативности в рамках психоаналитических представлений является степень сублимированности психической энергии, отождествляемой со степенью невротичности творящего. Иными словами, психоанализ оказался не вполне состоятелен в вопросах изучения самой специфики творчества.

В рамках *аналитической психологии* основное внимание при изучении процессов творчества было уделено такому явлению, как символизация. Рассуждая о роли символа, К.Г.Юнг (1997) указывает на то, что символическим можно считать «термин, имя или изображение, обладающие помимо своего общеупотребляемого значения еще и добавочным смыслом» [10]. Иными словами, в отличие от знака, символ подразумевает нечто большее, чем его очевидное и непосредственное значение. Данный подход обусловил идейное размежевание аналитической школы с ортодоксальным психоанализом.

Соответственно, изучение особенностей творческого процесса допускает высокую поливариантность и субъективность в интерпретации результатов. Поэтому творчество, согласно К.Г.Юнгу, можно описывать лишь феноменологически, с позиций его типологических (экстравертное – интровертное) или бытийных особенностей.

Для *гуманистической парадигмы* в принципе неприемлем оценочно-измерительный подход к объяснению природы творчества. С ее точки зрения сама ситуация измерения и оценки уровня креативности нарушает необходимые для творческой активности условия. Гуманистическая идея бытийного творчества предполагает ненужность процедуры сравнения уровня креативности различных людей. Сравнение уровня креативности предполагает оценку процесса творения внешним социальным эталоном, который унифицирует многообразие проявлений креативности.

В гуманистическом подходе декларируется отказ от попыток точно описать и концептуализировать творческий акт. Он познаваем не в описании, а в свершении, то есть переживании. Таким образом, утверждается примат феноменологического подхода к изучению творчества.

К.Роджерс [5]. утверждал, что степень творчества разграничить невозможно, так как в оценочном плане она является весьма изменчивым определением. А.Маслоу [4] считал, что проблема креативности – это проблема

креативной личности (а не продуктов креативной деятельности). Поэтому в своей теории самоактуализирующейся личности А.Маслоу выделяет следующие её черты, связанные с креативностью в единый комплекс: реалистичность как открытость своим ощущениям; спонтанность; экспрессивность; свободу от шаблонов и стереотипов; открытость неизвестному; ориентацию в будущее; независимость от чужих оценок; способность к интеграции противоположностей; способность выдержать хаос, сомнение, неопределенность.

По сути, вышеописанные черты можно считать как условиями, необходимыми для становления и развития креативных проявлений человека, так и коррелирующими факторами.

В свете последних представлений о природе творчества можно констатировать перспективность *факторного подхода*.

В данном случае в первую очередь необходимо отметить подход В.Н.Дружинина [3], основанный на выделенных Б.Ф.Ломовым трех функциях психики: регуляторной, познавательной и коммуникативной. Психические явления, связанные с областью творчества, предстают в виде психического свойства креативности, являющейся одной из составных частей когнитивных способностей и определяемой как способность к преобразованию знаний (информации). В факторной модели креативности, по В.Н.Дружину, постулируется положение о том, что научным фактом признается лишь то, что может быть измерено.

В действительности, в рамках факторного подхода выделяются три категории, обнаруживающие глубокий как измерительный, так и аналитический потенциал. Это креативность, творческие способности и творческая активность. Именно данные категории, на наш взгляд, могут быть в отнесены к факторам творчества в первую очередь.

Несмотря на сравнительно большое количество методик, позволяющих определить уровень развития *творческих способностей*, сам подход к их изучению остается определенным довольно смутно.

В.Н.Дружинин в своей книге «Психология общих способностей» (1995), опираясь на исследования Д.Б.Богоявленской, А.Маслоу, Г.Айзенка, Дж.Гилфорда, И.Торренса и др., провел классификацию подходов к рассмотрению творческих способностей, из которых выделил три основных:

1. Как таковых, творческих способностей не существует. Они базируются на общих интеллектуальных способностях (анализе, синтезе и др.) и зависят от уровня их развития (Д.Векслер, Г.Айзенк, Р.Стернберг).

2. Творческие способности (креативность) являются самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Д.Гилфорд, К.Тейлор, Я.Л.Пономарев). Особняком выделяется «теория интеллектуального порога» Е. Торренса: если интеллектуальный коэффициент (IQ) ниже 115 – 120, интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 – творческая способность становится независимой величиной.

3. Интеллектуальная одаренность является важным, но недостаточным условием развития творческих способностей. Главную роль здесь играют особенности мотивации и личностные черты (Р.Стернберг, Д.Б.Богоявленская, А.Маслоу).

Фактором, способствующим инициированию и поддержанию уровня творческой деятельности, является творческая активность. Особый интерес в данном ключе представляет концепция Д.Б.Богоявленской [1,2], рассматривающей творчество как «ситуативно-нестимулированную» активность, проявляющуюся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Д.Б.Богоявленская (1971) вводит понятие интеллектуальной активности, синонимичное творческой активности и являющееся психологическим механизмом высших форм творчества.

Фундамент интеллектуальной активности составляют умственные способности, которые определяют операциональные возможности человека, а сама творческая деятельность может быть представлена одним из её уровней: стимульно-продуктивным, эвристическим или креативным.

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что факторный подход к изучению процессов творчества находится ещё в стадии становления. Поэтому в рамках данной статьи мы отметили лишь основные его возможности.

Список литературы

1. **Богоявленская Д.Б.** Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. 173с.
2. **Богоявленская Д.Б.** Метод исследования интеллектуальной активности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1971. 15с.
3. **Дружинин В.Н.** Психология общих способностей. М.: Латерна: Вита, 1995. С. 94 – 149.
4. **Маслоу А.** Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Изд. группа «Евразия», 1997. 430с.
5. **Роджерс К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. С. 117 – 299.
6. **Стернберг Р., Григоренко Е.** Инвестиционная модель креативности. //Психологический журнал. 1998. Том 19. №2. С. 144 – 160.

7. **Торшина К.А.** Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии //Вопросы психологии. 1998. №4. С. 123 – 132.
8. **Фейерабенд П.** Избранные труды по методологии науки. М.: 1986.
9. **Фрейд З.** Художник и фантазирование. М.: Республика, 1995. С. 265 – 281.
10. **Юнг К.Г., Нойманн Э.** Психоанализ и искусство. М.: Рефл-бук. С. 9 – 29.

Получено 28.04.04 г.

УДК 15+33

Е.К. Чебакова

*(аспирант кафедры общей психологии и истории психологии
Новосибирского госпедуниверситета)*

АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗВИТИЯ МАЛОГО БИЗНЕСА И МОТИВАЦИИ РАБОТНИКОВ

В статье говорится об особенностях развития предприятий малого бизнеса в современных условиях на примере консалтинговой компании, рассматривается взаимосвязь развития таких предприятий и профессиональной мотивации работников, а также возможность самомотивации работников консалтинговой компании за счет изменения её структуры.

Можно ли прогнозировать перспективы дальнейшего развития экономики? Какое место в экономике занимает малый бизнес? Открытой или закрытой системой является бизнес?

«Как нельзя предсказать события, так нельзя предсказать конкретные изобретения. Можно, однако, прогнозировать необходимые последующие шаги в цепи изменений в рамках замкнутой системы» [1, с.5].

Основным свойством адаптивных систем является способность быстро реагировать на действие факторов внешней среды: прямых (потребители, конкуренты, поставщики, общественность) и косвенных (политические, социальные, экономические, правовые, научно-технические, культурные, природные) [13, с.135 – 138].

На развитие бизнеса влияют и внешняя среда, и внутренние факторы. Эти факторы не могут быть предсказуемыми, т.к. внешняя среда будет влиять на внутренние процессы. Поэтому бизнес является открытой системой, и

подходить к изучению его развития надо с учетом этой особенности. Необходимо, чтобы структура предприятия способна была гибко реагировать на действие факторов внешней среды. Важным является следующее:

1. Взаимосвязь между мотивацией работников и успешным экономическим ростом предприятий малого бизнеса.

2. Понимание причин мотивации работников в развитии предприятия малого бизнеса.

Ответ на эти вопросы лежит на стыке философии и психологии. Рассмотрим состояние малого бизнеса в современных условиях.

Во всем мире именно малый бизнес является двигателем экономики. Например, в США и Италии в частном секторе занято 90 % населения, в Европе – 70, в России – около 20 в Москве и 10 – 15 в регионах. Чтобы держать нужных работников или заинтересовать квалифицированные кадры перейти от конкурентов, работодатель обязан создавать комфортные условия работы в коллективе [4, с. 30].

Для этого необходимо изучать мотивацию работников. Особенно это важно при возрастании значения такой категории деятельности, как «услуги», ее значительного роста как пропорции экономики в целом. «Постиндустриальное общество определяется качеством жизни, измеряемым услугами и различными удобствами. Постиндустриальное общество основано на услугах...Главное значение имеют уже не мускульная сила и энергия, а информация» [1, с.171].

Услуги, или сервис, сильно зависят от мотивации работников. Качество услуг определяется и тоном голоса в общении с клиентом, и готовностью пойти навстречу клиенту, и умением найти решение его проблемы. Разные уровни мотивации в этом плане влияют на конкурентоспособность малых предприятий. Обеспечение достаточной мотивации сотрудников, повышение управляемости, совершенствование внутренней структуры компании является одним из наиболее сильнодействующих рычагов для улучшения конкурентных позиций предприятий малого бизнеса.

Рассмотрим некоторые вопросы развития малого бизнеса на примере консалтинговой компании.

«Основным действующим лицом становится профессионал, потому что его образование и опыт позволяют ему отвечать всем требованиям, предъявляемым в постиндустриальном обществе» [1, с.171].

Каковы особенности профессионализма в консалтинговой компании? Как на них влияют современные условия развития экономики? Так как

консалтинговая юридическая компания продает не товар, а услугу консультирования, то часто сотрудник компании, его мастерство, являются составной частью продаваемой услуги. Покупатель не может увидеть, потрогать, проверить качество или будущий результат оказываемой услуги. Эту неопределенность он пытается компенсировать степенью доверия к продавцу и компании.

Профессионализм сотрудника консалтинговой компании складывается из нескольких составляющих. Чтобы выявить проблему клиента, уметь рассмотреть её с учетом развития в будущем и учесть как можно больше последствий, необходимо знать в совершенстве свою профессию и быть хорошим коммуникатором.

Например, клиент, задавая вопрос юристу, не может знать, какие юридические последствия повлечет за собой решение этого вопроса. Именно консультант должен это предвидеть, т.е. если рассматривать одну какую-то область как замкнутую систему, то, согласно Д.Беллу, возможно прогнозирование цепи изменений в рамках этой области. Но бизнес-проблема клиента имеет несколько граней, соприкасающихся с разными областями деятельности компании.

Необходимо учитывать общие факты социальной взаимозависимости. Общество поощряет одни планы больше, чем другие, вознаграждая своих членов за вклад в общее благо. Человеческие блага можно представить как действия и цели, которые становятся важными в нашей жизни [11, с. 372].

Можно предположить, что действия, соответствующие целям и миссии консалтинговой компании, есть благо для её развития. Оптимальное решение проблемы клиента вносит вклад в рациональные планы самих сотрудников, их близких и работодателей. Работники заслуживают поощрения за свой вклад в развитие компании. Работодателю целесообразно мотивировать работников, приносящих наибольшее количество клиентов и прибыли, воздавая им должное. Вид стимулирования работников должен соответствовать типу мотивации конкретных сотрудников. Тогда будет соблюдаться гармония взаимных целей: развитие профессионализма каждого из сотрудников, удовлетворение клиентов и развитие компании, увеличение прибыли и конкурентоспособности. В данном случае можно говорить о спонтанном образовании упорядоченных структур.

«То, что признаётся за познание, имеет две разновидности: во-первых, познание фактов, во-вторых, познание общих связей между фактами» [10,с.362]. Эта мысль выдающего английского философа Б.Рассела

помогает понять, что для гармоничного развития бизнеса необходимо как выявление общих целей клиента и сотрудника, так и познание общих целей сотрудника и компании. При этом необходимо находить выигрыш для каждой из сторон. Тогда можно говорить о самоорганизации бизнеса и развитии его как открытой целостной системы социально-когнитивной природы.

Основными свойствами процесса самоорганизации является коллективная согласованность, или кооперативность [9, с.126 – 132].

В этом случае будет происходить совместный выигрыш благодаря следующей взаимосвязи: сотрудник повышает профессионализм за счет решения более сложных задач, которые перед ним ставит клиент – клиенту нравится обслуживание в данной компании – компания стимулирует у сотрудников профессиональную мотивацию – клиенты идут к профессиональным сотрудникам компании, и она выживает на рынке услуг в условиях конкуренции, развиваясь и способствуя развитию сотрудников. Профессиональный тип мотивации может усиливаться при мотивации работать в команде, где знания каждого дополняют знания остальных.

Джон Ролз отмечает, что при всех прочих равных условиях человеческие существа получают удовольствие от реализации своих способностей; и это удовольствие возрастает по мере роста этих способностей или их сложности. «Человеческие существа испытывают большее удовольствие от совершения того, в чём они становятся всё более искусны, и из двух видов деятельности, которые они делают одинаково хорошо, они предпочитают ту, которая требует большего репертуара, искусности и разнообразия» [11, с.373]. В этом заключается взаимосвязь развития профессионализма сотрудников и развития компании.

Чтобы развиваться, консалтинговая компания предъявляет к сотрудникам определенные требования. Сотрудники, которые не ведут компанию к развитию и не совпадают с ней по целям, «выталкиваются» из неё. При отсутствии взаимосвязей элементов системы, каковой является малый бизнес, или несоответствии элементов между собой, система меняет свои параметры и организуется так, что эти элементы перестают быть системе нужными. «Сложная система как бы сама себя стабилизирует. Она идет в процессе развития к некоторому почти однородному состоянию, к единству и гармонии объединяющихся в ней частей» [5, с.103]. Требование к развитию и профессионализму, в свою очередь, предъявляет к компании и конкурентная среда.

Если руководство в целях развития компании определяет основным видом

мотивации профессиональную, то сотрудникам предоставляется возможность раскрыть свои способности.

Лозунг многих компаний, работающих с клиентами, гласит: «клиент всегда прав». Это перекликается с высказыванием современного русского философа Г.П.Щедровицкого: «понимающий всегда прав» [14, с.166]. «Тот, кто получает текст, начинает его приспособлять к своей ситуации и понимать с точки зрения своей ситуации» [14, с.162]. Иногда клиенты могут увидеть в консультациях специалиста не то, что он написал, а своё понимание написанного. Если сотрудник встаёт на позицию клиента и читает его глазами свой текст, то бывает вынужден признать, что в тексте действительно написано то, что увидел в нём клиент. Это выявляется через процесс понимания. Как указывает Г.П.Щедровицкий, «...может быть рефлексивное понимание и может быть действенное понимание. А реально передача знаний – не самоцель. Знания передаются, чтобы люди умели действовать, причем – в меняющихся практических ситуациях» [14, с.167]. Если провести аналогию с консалтинговыми услугами, то цель консультантов – дать клиенту информацию, помогающую изменить проблемную ситуацию, в которой клиент находится, т.е. дать руководство к действию. И выдать такую информацию надо на языке клиента, т.е. таким способом, чтобы понимание консультанта и понимание клиента совпало. Это достигается при наличии профессионального типа мотивации сотрудников.

Какими методами формировать стремление к профессионализму в консалтинговой компании? Как это взаимосвязано с мотивацией работников? Можно ли сформировать профессиональный мотивационный профиль компании? Как это связано с развитием предприятия? Существуют ли особенности мотивационного профиля у консалтинговой компании? Какие? Как это исследовать? «Мы подходим к проблемам, в которых методология неотделима от вопроса о природе исследуемого объекта» [8, с.267].

Выяснение и анализ мотивационных типов сотрудников – важная задача. В результате изучения существующего мотивационного профиля компании можно **создать систему стимулирования персонала, улучшить конкурентные позиции организации на рынке услуг, сформировать рабочие команды для комплексного решения проблем клиента, усовершенствовать внутреннюю структуру компании, улучшить управляемость**. Работодатель заинтересован, чтобы сотрудники не просто качественно обслуживали клиентов, но делали бы это лучше, чем сотрудники конкурентов.

Для изучения причин развития бизнеса необходимо использовать

важнейшие принципы философского метода, такие, как всесторонность, конкретность, принцип противоречия. Для создания профессионального мотивационного профиля компании целесообразно рассмотреть, от чего он зависит и на что влияет, а также осуществить познание мотивационного профиля как процесса, развертывающегося вглубь и вширь в составе системы, элементом которой он является.

Важным методом исследования в данном случае является анкетирование сотрудников. Их необходимо заинтересовать, объяснить, что цель исследований – создание в компании условий, при которых сотрудник захотел бы сделать работу эффективнее, а также указать на взаимосвязь эффективности работников и развития компании. «Будущие события ещё отсутствуют, они с необходимостью наличествуют в качестве тенденции в настоящем» [6, с.384].

Чтобы учесть внутренние возможности организации, можно использовать технологический метод исследования, когда при изучении профессионального типа мотивации в расчет принимается технологический процесс и формы организации совместной деятельности работников. Это поможет понять влияние внутренней технологии на процесс развития компании и наличие возможностей для повышения профессиональной мотивации сотрудников.

Важно установить, как повлияет на профессионализм группировка функций сотрудников, каким связям отдать предпочтение (горизонтальным, вертикальным, формальным, структурным). На перечисленные вопросы можно ответить, используя организационно-культурный метод. В методике набора персонала актуально учесть нацеленность на создание рабочих групп профессионалов разных направлений деятельности. Для формулирования требований к работнику используется метод «анализ рабочего места», который дает возможность составить перечень технических знаний, навыков, мотиваций и т.д., позволяющий выявить наиболее подходящую кандидатуру.

Поскольку в консалтинговой компании должны работать профессионалы, необходимо путем разработки и применения системы стимулирования сформулировать и поддерживать профессиональный мотивационный профиль компании, который будет соответствовать реализуемой стратегии развития бизнеса. В этом случае система стимулирования должна создавать некомфортные условия для персонала с нежелательным мотивационным типом и создавать благоприятные условия для работников с приемлемым мотивационным типом. Тогда будет происходить «вымывание» персонала с неблагоприятным типом мотивации.

Можно выдвинуть гипотезу, что основа развития консалтинговой

компании – профессионализм каждого сотрудника, а наличие профессионального типа мотивации гарантирует успешную работу компании.

По мнению классика психологии Д.Н.Узнадзе, процесс мотивации представляет собой поиск наиболее приемлемого поведения в данной ситуации, именно такого, которое бы отвечало собственному «Я», а не сиюминутному моменту удовлетворения какого-либо влечения.

Мотивация определяет форму деятельности. Нас больше всего привлекает деятельность, которая развивает у нас чувство компетентности. Ж.Нюттен [7, с.36 – 40] полагает, что стимулом для деятельности служат не столько сами цели, сколько намерение их достигнуть. Он уверен, что выбор наших ближайших действий направляет поставленные нами цели и планы на будущее. Чем эти цели для нас важнее, тем с большей силой они ориентируют наш выбор.

В этом проявляется философский принцип детерминации будущим. Следовательно, если работодатель сделает так, чтобы цель компании (развитие) и цели работников (рост профессионализма) соединились в единую цель, то эту особенность можно учесть в методике по выявлению и стимулированию профессиональной мотивации работников.

Существует несколько мотивационных типов сотрудников, каждый из которых определяется характерным поведением человека в организации. Мотивационные типы можно разделить на два класса: класс *избегательной мотивации* (человек стремится избежать нежелательных для себя последствий своего поведения) и класс *достижительной мотивации* (человек ведет себя так, чтобы достичь определенных рубежей, к которым он стремится).

Существуют различные методики тестирования для изучения мотивации.

Согласно исследованиям В.И.Герчикова [3, с.48 – 49], различают следующие типы мотивации: люмпенизированный (избегательный класс) и четыре типа, относящихся к достижительному классу: инструментальный, профессиональный, патриотический, хозяйский. В характере человека всегда присутствует несколько мотивационных типов.

Если руководитель не знает, как стимулировать профессиональную мотивацию, и применяет запрещенные для данного вида мотивации виды стимулирования, это может демотивировать работника, который в этом случае не проявит профессиональной мотивации [3, с.51].

У каждого объекта существуют, по крайней мере, два типа отношений: взаимодействие данного объекта с другими объектами и взаимодействие разных состояний одного и того же объекта [12].

Неадекватное стимулирование профессиональной мотивации определяет порождение последующего негативного состояния работника. Но тезис, что в компаниях, где работают профессионалы, должны совпадать цели у компании и у работника, ещё недостаточен. К этому надо добавить, что руководитель должен знать, как стимулировать профессиональный тип мотивации.

Профессионал в конкретной области, решая проблему клиента, рассматривает её со всех сторон, но только в рамках своего направления. Если клиента, руководителя предприятия малого бизнеса, будет консультировать специалист в одной определенной области, то он может не учесть влияния смежных областей: например, специалист по налогообложению может не учесть юридических, экономических или бухгалтерских вопросов. При решении бизнес-проблем клиента требуется комплексный подход команды разных специалистов-консультантов.

«Преимущества специализации не ставятся под сомнение. Однако до сего дня верх одерживали функциональные специалисты, которые, проводя одностороннюю направленную специализацию, хотя и добивались значительного продвижения вперёд с точки зрения рационализации, одновременно содействовали внедрению лишённых смысла технологических процессов» [2, с.248]. Следуя этой мысли, приходим к выводу, что чем больше специализация профессионалов, тем больше проблем может возникнуть у клиента, если эти профессионалы не начнут взаимодействовать между собой и не согласуют вопросы пограничных областей.

«Для достижения эффективных результатов производственного процесса целесообразно применить синергетику – теорию самоорганизации, учитывающую совместные действия нескольких объектов в одном и том же направлении» [13, с.135 – 138]. Следовательно, еще одна особенность работы консалтинговой компании в современных условиях – необходимость создания рабочих групп для решения сложных проблем клиентов в комплексе, с учетом различных сторон бизнеса клиента. Часто по разным вопросам бизнеса клиент обращается в различные компании (поскольку компании специализируются по конкретным направлениям деятельности). В результате клиент может получить у четырех различных специалистов четыре различные схемы построения своего бизнеса: юрист создаст одну модель, бухгалтер из другой компании – другую, экономист из третьей компании – третью, а специалист по кадрам из четвертой компании – четвертую. Это четыре различные точки зрения на один объект. Что делать клиенту с таким количеством моделей? Каждый из этих специалистов скажет, что бизнес клиента соответствует его схеме. Но клиент

имеет дело с реальным объектом, и ему предстоит решать, как этими схемами пользоваться. Где воспользоваться одной, а другие отбросить, где воспользоваться другой, где третьей? Могут возникать ситуации, когда элементы моделей будут взаимоисключать друг друга [14, с.183].

Решение специалиста в одной области может стать началом проблемы для специалиста в другой области, и проблемы могут рождать одна другую бесконечно. Мы приходим к ситуации, когда объект изучения один – это бизнес клиента, а областей, в которых он отражается, несколько. В современных условиях развития малого бизнеса возникает необходимость сочетать разные области исследования (юридическую, психологическую, экономическую, аудиторскую, бухгалтерскую), из которых консалтинг и складывается в единую систему – постоянно развивающуюся модель конкретного бизнеса конкретного клиента. Возникает необходимость создания в одной компании различных рабочих групп из специалистов, работающих в разных направлениях, но совместно над одной проблемой клиента, рассматривая ее в комплексе.

Кто здесь выигрывает?

1. Клиент, т.к. профессионалы рассмотрят его проблему со всех сторон, в рамках междисциплинарных исследований, а консалтинговая компания возьмет ответственность за данное комплексное решение.

2. Сотрудники-профессионалы, поскольку их профессиональная мотивация будет стимулироваться новым способом – самой структурой компании, а именно – созданием групп профессионалов; такие структуры можно рассматривать как метод, ведущий к развитию компании.

3. Компания, т.к. ее преимущество на рынке услуг будет очевидно в сравнении с другими консалтинговыми компаниями, где нет таких проектно-рабочих групп.

Следствием этого анализа является то, что профессионализм каждого сотрудника зависит от профессионализма его коллеги. Возникает самомотивация. Можно сделать вывод, что профессиональный мотив сотрудников консалтинговой компании в современных условиях связан с новыми формами организации работы в самой консалтинговой компании. Такие новые формы работы внутри компании могут привести к развитию и компании, и экономику в целом.

Команда консультантов как единый объект будет обладать большими возможностями, чем каждый из специалистов-профессионалов в отдельности, т.к. к сумме профессиональных качеств каждого из составляющих эту команду сотрудников добавятся свойства связей (взаимоотношений) друг с другом.

Возможно, это повлечет за собой проблему изучения мотивации сотрудников при работе в группах, а также изучение такой группы как целостного объекта. В этом случае можно предположить, что действует фрактальный, или голографический, принцип синергетики: часть сохраняет свойства целого. Здесь часть – это консалтинговая команда, которая есть подобие структуры экономики, где сочетаются разные области деятельности.

Список литературы

1. **Белл Д.** Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования /Пер. с англ. В.Л. Иноземцева. М.: Академия, 1999. 786 с.
2. **Вайсман А.** Стратегия маркетинга: 10 шагов к успеху. Стратегия менеджмента: 5 факторов успеха /Пер. с нем. Н.А. Врублевской. М.: Экономика, 1995. 339 с.
3. **Герчиков В.И.** От социального планирования к управлению персоналом: развитие прикладной промышленной социологии в России: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.03 /Рос. акад. наук, Сиб. отд-ние, Ин-т экономики и организации пром. пр-ва. Новосибирск, 1997. 72 с.
4. **Захарова Ю.** Игра для начинающих //Бизнес - мост. 2004. № 1.
5. **Князева Е.Н., Курдюмов С.П.** Основания синергетики: Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. СПб.: Алетейя, 2002. 414 с.
6. **Крапивенский С.Э.** Общий курс философии. Учебник для студентов и аспирантов нефилологических специальностей. 4-е изд. Волгоград: ЛИБРИС, 1999.
7. **Нюттен Ж.** Мотивация //Экспериментальная психология. Вып.5 /Пер. с франц.; Ред.-сост. П. Фресс, Ж.Пиаже. М.: Прогресс, 1975. 284с.
8. **Пригожин И., Стенгерс И.** Порядок из хаоса. М., 1986.
9. **Пушкарь А.И.** Самоорганизация в управлении производственно-экономическими процессами //Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов: Сб. ст. /Отв. ред. В.И. Аршинов. М.: Прогресс: Традиция, 2000. 535 с.
10. **Рассел Б.** Человеческое познание. Его сфера и границы. Киев: Ника - Центр; М., 1997. 556 с.
11. **Ролз Дж.** Теория справедливости /Пер. с англ. и науч. ред. В.В.Целищев. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1995. 535с.
12. **Свечников Г.А.** Понятие причинности в физике //Физическая наука и философия. М., 1973.
13. **Черкасов В.И.** Повышение уровня производства на основе самоорганизации предприятий //Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов: Сб. ст. /Отв. ред. В.И. Аршинов. М.: Прогресс: Традиция, 2000. 535 с.
14. **Щедровицкий Г.П.** Организация. Руководство. Управление. (1) Идеология, методология, технология: Курс лекций. 2-е изд. М., 2003.

Получено 28.04.04 г.

Т.Н. Чекмарева

(соискатель кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ)

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются психологические аспекты воздействия компьютерных игр на личность. Формулируются психологические принципы возможного снижения уровня личностной тревожности средствами компьютерной игры.

Компьютерная игра – это психофизическая, интеллектуально-творческая и социальная деятельность. В ней развивается биосоциальный аппарат самоориентации и саморазвития субъекта.

Исследования в области компьютерных игр (Н.Н.Богомолов, И.В.Бурмистров, И.П.Волков, Н.Н.Воробьева, Ф.Д.Горбов, Г.А.Гребенюк, Е.Г.Григоренко, Е.Е.Лысенко, Л.А.Петровской, Е.М.Рутман, Ю.В.Фомичев, А.Г.Шмелев и другие) показывают, что они включает в себя предметную (видимую), теоретическую (мыслительную) и чувственно-эмоциональную направленность деятельности. Игрок одновременно «делает» игру во внешней форме действия, во внутренней управляющей деятельности мозга и в реальном переживании души. Это дает возможность испытать себя в противоборстве с электронным партнером, проверить меру своих способностей, возможностей, мгновенно ощутить в игре победу или неудачу. Феномен душевных переживаний в игре, от известной психической напряженности до эмоциональных взрывов, – специальная область исследований в психологии.

«Игровая компьютерика» – предмет серьезного разговора, где компьютерную игру рассматривают как досуг (собственно игра), познание, труд, общение, сферу утверждения социального статуса с выделением собственной системы ценностей, средство для обучения, тестирования, тренинга, психической реабилитации, пространство, где реализуются игровые функции – самоиспытание, психотренинг, социальная адаптация, потребность в отдыхе и др [7].

Специальные компьютерные игры успешно диагностируют и развивают устойчивость внимания [7], творческие способности [4], профессиональные навыки [2].

Обнаружены значимые показатели корреляции между компьютерной

игрой и шкалами опросника основных свойств темперамента (авт. Стреляу), что говорит о хорошей валидности игровой методики [5].

В психофизиологии созданы игровые компьютерные методики для анализа процессов принятия решения и «организации индивидуального опыта». Для изучения комплексных психических феноменов не обязательно создавать сложную игру с элементами виртуальной реальности. Сформулированные авторами принципы создания компьютерных игр для исследований в области психофизиологии справедливы и для остальных областей психологии [8].

В отечественной психологии игровые компьютерные методики давно используют для изучения социально-психологических аспектов совместной деятельности. На основе анализа поведенческих показателей могут быть выявлены характеристики применяемых партнерами стратегий, психологическая совместимость, а также формальное лидерство в диаде [1; 4].

При исследовании влияния компьютерных игр на подростков выявлено их воздействие на эмоциональную сферу и социальные контакты, определена опасность физических и психических расстройств [7].

Показаны особенности развития когнитивных способностей, интересов и мотивации у играющих и неиграющих в компьютерные игры пользователей. Более высокие показатели мотивации достижения и саморазвития обнаружены в группе подростков, часто играющих в компьютерные игры. Изучение Я-образа определило: опытные игроки имеют более дифференцированные представления о себе. Видимо, погружение в игровую среду предоставляет подростку широкие возможности для тестирования его способностей, что ведет к лучшему осознанию собственных преимуществ и ограничений [1, 5].

Мотивация как зависимость подростков от компьютерной игры имеет место быть. Эти проявления возможны лишь у отдельных лиц. Причины: различные отношения внутри семьи или со сверстниками, наличие психопатологических симптомов [6, 7, 8].

Компьютерные игры – средство развития разнообразных психических качеств, профессиональных навыков, сенсомоторных, перцептивных, пространственных и коммуникативных функций, а так же высших когнитивных процессов – мышления, внимания, памяти [7].

Получив психологическую классификацию компьютерных игр, можно приблизиться к пониманию механизмов воздействия конкретной игры на пользователя.

Включение человека в определенный вид компьютерной игры может влиять на личность в плане регуляции её состояния тревожности. Можно

наблюдать факты и уменьшения, и увеличения таковой. Для определения коэффициента изменчивости тревожности при участии личности в компьютерной игре нами предложено рассматривать компьютерную игру как некую трехкомпонентную модель с ее составляющими: виртуальная реальность; устойчивые свойства игры; мотивационные факторы. До тех пор пока человек не столкнется с предметом, ролью и сюжетностью игры, невозможно сказать, изменится ли его показатель уровня личностной тревожности.

В использовании компьютерной игры важно моделировать виртуальную реальность как интерактивную имитацию реалистичных и вымышленных сред, то есть создавать некий виртуальный мир, в который погружается и с которым взаимодействует человек. Причем создается этот мир имитационной системой, способной формировать соответственные стимулы в сенсорном поле человека и воспринимать его ответные реакции в моторном поле реального времени.

Исследование мотивации притяжения к компьютерной игре преследует изучение ее содержательных компонентов, то есть определение тех когнитивных навыков, которых требует данная игровая деятельность.

Путь снижения уровня личностной тревожности методом игровой компьютерной терапии открывает большие возможности как инструмент в решении задач фундаментальной и прикладной психологии: адаптации и развитии личности в период возрастного кризиса; принятии на себя новых социальных ролей; обеспечении успешности деятельности и ряд других.

Список литературы

1. **Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е.** Специфика психологических методов в условиях использования компьютера. М: МГУ, 1995.
2. **Гребенюк Г.А., Шмелёв А.Г.** Диагностика менеджерского стиля с помощью компьютерной игры //Вестник МГУ. Сер.14. Психология. 1994. №2. С.59 – 66.
3. **Горбов Ф.Д.** Экспериментальная групповая психология //Проблемы инженерной психологии. М. 1966. Вып.4. С.252 – 260
4. **Лысенко Е.Е.** Игра с ЭВМ как вид творческой деятельности. Дис. канд. психол. наук. М., 1988.
5. **Шмелев А.Г.** Психодиагностика и новые информационные технологии// Компьютеры и познание. М.: Наука, 1990.
6. **Шмелев А.Г.** Мир поправимых ошибок //Вычислительная техника и ее применение. Компьютерные игры. 1988. №3.
7. **Шапкин С.А.** Компьютерная игра: новая область психологических исследований //Психологический журнал. 1999. Т. 20. №1.
8. **Александров И.О., Максимова Н.Е.** Cognition subjective experience //Moscow. 1988.

Получено 1.04.04 г.

Т.Н. Чекмарева

(соискатель кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ)

ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ОСОБОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ

В статье рассматриваются особенности личностной тревожности человека в психологическом, социальном и психофизиологическом аспектах. Это дает возможность сформулировать общее понятие личностной тревожности в системе современных психологических теорий и концепций.

По замечанию Ч.Спилбергера, «при всём смысловом различии термина «тревога» исследователи используют его чаще всего в двух основных значениях: как состояние и как свойство личности (тревожность), но относятся они к совершенно разным понятиям» [6, с.12]. О подобном разделении тревожности впервые писал Марк Туллий Цицерон еще 2000 лет назад. Современные исследования направлены на различение личностной и ситуативной тревожности; на разработку методов анализа тревожности как результата взаимодействий личности и ее окружения [7].

Теория тревожности рассматривает **личностную тревожность** как индивидуальную характеристику. Это позволяет иметь представление о предрасположенности личности **определенным образом** реагировать на довольно широкий диапазон ситуаций и характеризует **устойчивую** склонность воспринимать большой круг ситуаций как **угрожающие**; но наивысшая «активизация» личностной тревожности как реактивной диспозиции происходит при восприятии **определенных** стимулов, связанных со **специфическими** ситуациями угрозы престижу, самооценке, самоуважению индивида. Конкретизация понятия личностной тревожности в рамках теории «черта – состояние» очень существенна в связи с его недифференцированным употреблением.

Анализ работ по теме дает возможность раскрыть роль данного психического свойства в психологической, социальной и психофизиологической сферах [5, 7].

Психологический аспект личностной тревожности обусловлен конфликтным строением самооценки. Одновременно актуализируются две противоположные тенденции – потребность оценить себя высоко и чувство

неуверенности [4]. Психологические причины личностной тревожности вызваны внутренним конфликтом, который связан с неадекватным восприятием субъектом самого себя, неверным представлением о собственном образе «Я»; недостаточным обоснованием цели; предчувствием объективных трудностей; необходимостью выбора между различными образами [5, 7].

В психологической сфере личностная тревожность влияет на мотивацию, волевые особенности личности и степень невротизма [5].

Социальный аспект личностной тревожности связывают с неожиданным изменением условий жизни [5], привычной деятельности «...при ломке динамического стереотипа возникают отрицательные эмоции, к которым, несомненно, мы можем отнести и тревожное состояние» [3, с.341]. Состояние тревожности может порождаться отсрочкой, задержкой появления ожидаемого объекта или действия, чаще при отсрочке чего-либо приятного, значительного. Ожидание неприятного может сопровождаться не столько тревожностью, сколько надеждой, что все-таки неприятности не будет [7].

Социальные причины личностной тревожности сопряжены с нарушениями в общении. Среди причин детской тревожности можно отметить: неправильное воспитание, неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. «Возрастные тревожности» являются следствием наиболее значимых возрастных социальных потребностей [5].

Психофизиологический аспект личностной тревожности связывают с показателем слабой нервной системы, хаотичности нервных процессов. В этом состоянии на первом плане проявляется работа второй сигнальной системы, разобщенной с первой, и в результате этого «словесного буйства» возникает «дурацкое думание» (терминология И.П.Павлова) [3].

На психофизиологическом уровне причины личностной тревожности связаны с особенностями функционирования центральной нервной системы [7].

Личностную тревожность характеризуют определенные поведенческие, физиологические и когнитивные компоненты. Это объясняет разнообразие теоретических подходов в использовании понятия «личностная тревожность», не исключая разработки следующей единой концептуальной системы:

- функции поиска и обнаружения источников угрозы;
- функции оценки сложившейся ситуации;
- управляющей функции;
- регулирующей функции;
- антиципирующей функции [1].

Список литературы

1. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания. Л. 1968. 339 с.
2. **Изард Кэрролл Е.** Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999. 464с.
3. Павловские клинические среды. Т. 2. М., 1954. 644 с.
4. **Плотников В.В.** Выявление и профилактика функциональных нарушений нервной системы у студентов технических вузов. М., 1984.40 с.
5. **Прихожан А.М.** Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж: МПСИ; НПО МОДЭК, 2000. 304с.
6. **Суворова В.В.** Психофизиология стресса. М., 1975. 237 с.138.
7. Тревога и тревожность /Сост. и общ. ред. В.М.Астапова. СПб.: Питер, 2001. 256с.

Получено 1.04.04 г.

УДК 152.3+154

Б.А. Шрайнер

(Новосибирский госпедуниверситет)

ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЕ И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ

В статье сравниваются термины «целеполагание» и «целеобразование», рассматриваются точки зрения разных авторов на эти понятия.

В настоящее время целеполагание занимает одно из центральных мест в структуре и процессе становления человеческой деятельности, а также в развитии сознания и личности в целом. Этим объясняется внимание к целеполаганию со стороны психологической науки.

Однако сложилась терминологическая неоднозначность с определением понятия «целеполагание». Выполненный анализ научных работ выявил некоторые разночтения в употреблении терминов «целеполагание» и «целеобразование», а также в интерпретации их содержательно-смыслового наполнения и объема анализируемых признаков.

В нижеследующей таблице представлен ряд определений терминов различными авторами, причем как явно определенных, так и неявно присутствующих в тексте:

<i>№ n/n</i>	<i>Автор или название работы</i>	<i>Определение термина</i>
1.	Психологический словарь	«Целеобразование – процесс порождения новых целей в деятельности человека, одно из проявлений мышления» [9, с.34].
2.	Леонтьев А.Н.	«... субъективное выделение цели (т.е. осознание ближайшего результата, достижение которого осуществляет данную деятельность, способную удовлетворить потребность, опредмеченную в мотиве)...» [5, с.106].
3.	Асмолов А.Г.	«... под целеобразованием понимается выделение и осознание целей, происходящее в процессе действия субъекта» [1, 127].
4.	Тихомиров О.К.	«...целеобразование, т.е. порождение новых целей...» [8, с.6].
5.	Харламенкова Н.Е.	«Целеобразование – принятие цели, существующей самостоятельно, вне субъекта. Целеполагание указывает на существование специфического влияния особенностей личности на процесс постановки цели» [10. с. 58].
6.	Богоявленская Д.Б.	«Целеобразование в рамках целесообразной деятельности – установление подцелей при решении задач». «Собственно познавательное целеполагание предполагает продуцирование новой цели, которая не была дана испытуемому, не была средством эффективного достижения основной цели, т.е. подцелью» [2, с.97, 101].
7.	Джакупов С.М.	«Целеполагание – термин, релевантный личности; целеобразование – термин, релевантный деятельности» [3. с.22].
8.	Петровский В.А.	«Целеполагание – формирование индивидом предметной основы необходимой ему деятельности, ее мотивов, целей, задач» [6, с.57].

9.	Полежаев Е.Ф.	«...целеобразование характеризуется функционированием репродуктивных путей, обусловленных прошлым жизненным опытом;» «...целеполагание, т.е. становление опережающего отражения нового результата в соответствующую цепь действия. Целеполагание состоит в формировании цели действия, порожденной новым жизненным опытом, т.е. образования именно новой цели действия» [7, с.224].
----	---------------	--

Понятие «целеобразование» соотносится с развитием внешне детерминированной целеустремленной активности в соответствии со сложившимися традиционными экспериментальными схемами. Термин «целеполагание» связывается исследователями с личностно инициированной деятельностью субъекта. В то же время в работах общепсихологического характера традиционно термин «целеполагание» употребляется в широком смысле, обозначая процессы продуцирования, доопределения и достижения целевых образований. Таким образом, прослеживается необходимость уточнения данных определений.

В терминологическом словаре, работах А.Н.Леонтьева, А.Г.Асмолова, О.К.Тихомирова – ведущих теоретиков современной российской психологии, поднимавших вопросы формирования целей деятельности, представлен только термин «целеобразование», определенный с помощью понятий, выработанных в рамках деятельностной парадигмы, являвшейся основным методологическим инструментом анализа целевой структуры личности. Однако процесс порождения новых целей по отношению к готовой задаче, вводимой экспериментатором, не может быть комплексно исследован в рамках доминирующей экспериментальной схемы. На неоправданное методологическое сужение проблемы постановки целей субъектом в психологии мышления указывает Д.Б.Богоявленская, разработавшая новый метод исследования творческой деятельности [2, с.98].

Близкую позицию в понимании и разграничении обозначенных терминов можно обнаружить в работах Н.Е.Харламенковой, подчеркивающей ограничения традиционной экспериментальной схемы, заключающиеся в создании искусственных ситуаций, в которых индивидууму предлагается решить интеллектуальные задачи проблемного типа [10, с.18]. Можно сделать вывод, что экспериментально исследовался класс психологических

процессов (обозначаемых понятием «целеобразование») принятия, доопределения, трансформации готовой задачи, предлагаемой психологом.

Исследуя проблемы взаимопроникновения между активностью и деятельностью, В.А.Петровский предпринимает попытку терминологически развести два качественно различающихся процесса движения мотивационно-целевых образований. Он определяет целеполагание как «формирование индивидом предметной основы необходимой ему деятельности, ее мотивов, целей, задач» [6, с. 57]. Он указывает также, что понятие «целеполагание» шире созвучного ему понятия «целеобразование». Последнее охватывает процессы постановки субъектом «целей» в обычном смысле этого слова, как осознанных ориентиров дальнейших действий, в то время как целеполагание означает формирование исходной основы будущих проявлений активности, постоянное ядро в переходах мотив – цель – задача. Соответственно он допускает, что вместо «целеполагания» возможно иногда говорить о «постановке субъектом цели». Но в контексте анализа движения деятельности это означает возникновение именно новой целевой перспективы у индивида. Целеполагающая активность понимается автором как «внутренняя характеристика деятельности, как деятельность, выступавшая в особом своем аспекте – со стороны собственного становления, развития, видоизменения [6, с.59].

Подводим итоги и разводим эти понятия:

	<i>Целеобразование</i>	<i>Целеполагание</i>
Объём понятия	Является частью процесса целеполагания или же видом целеполагания (предполагающим принятие и достижение цели, детерминированной внешними относительно субъекта факторами).	Шире, чем целеобразование.
термин, релевантный	... деятельности	... личности

Выводы:

1. Целеполагание и целеобразование – термины близкие, но неэквивалентные.
2. Целеполагание включает в себя целеобразование.

3. Мы определяем целеобразование как процесс порождения новых целей в деятельности человека, а целеполагание – это порождение как заранее не определенной для субъекта цели, так и принятие или выбор из множества известных целей.

Список литературы

1. **Асмолов А.Г.** Установка и целеобразование //Психологические исследования интеллектуальной деятельности /Под ред. О.К.Тихомирова. М.: Изд-во МГУ, 1979. С.125 – 132.
2. **Богоявленская Д.Б.** Методологические и методические проблемы исследования целеполагания //Психологические исследования интеллектуальной деятельности /Под ред. О.К.Тихомирова. М.: Изд-во МГУ, 1979. С.95 – 105.
3. **Джакупов С.М.** Целеобразование в совместной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. М.,1985. 210с.
4. **Курек Н.С.** Дефицит психической активности: пассивность личности и болезнь. М.: Ин-т психологии РАН,1996. 245с.
5. **Леонтьев А.Н.** Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304с.
6. **Петровский В.А.** Личность в психологии: парадигма субъективности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 521с.
7. **Полежаев Е.Ф.** Нейроконфликт как психофизиологическая основа целеполагания //Психологические исследования. М, 1992.
8. Психологические механизмы целеобразования /Под ред. О.К.Тихомирова. М.: Наука, 1977. 257с.
9. Психологический словарь /Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1997. 35с.
10. **Харламенкова Н.Е.** Исследование особенностей целеполагания методом проекции //Психологический журнал. 1995. Т.16. №2. С.51 – 59.
11. **Швалб Ю.М.** Соотношение цели и средств в учебной деятельности. Киев, 1984. 25с.

Получено 15.04.04 г.

Б.А. Шрайнер
(Новосибирский госпедуниверситет)

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СВЯЗИ СПОСОБНОСТИ К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ И СТРУКТУРЫ ПОТРЕБНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТА

В статье рассматриваются особенности проведения исследования с помощью интернета, подробно дается комплексная методика исследования целеполагания и структуры потребностей.

Для развития общепсихологической теории важное значение имеет изучение механизмов деятельности, и здесь одно из центральных мест принадлежит исследованию целеполагания личности.

Взаимосвязь и взаимозависимость цели и средств ее достижения общеизвестна. Естественно, не стоит делать исключения, если в качестве цели выступает изучение процесса целеполагания, а средствами являются методы и инструментарий решения данной проблемы. Появление нового средства исследования, каковым является компьютер, и такой среды для эксперимента, как интернет, должно отразиться на всей проблематике, поскольку позволяет расширить возможности как теоретических, так и экспериментальных поисков.

По нашему мнению, основные трудности при изучении целеполагания определяются двумя взаимосвязанными причинами. Во-первых, разрывом между общетеоретическим осмыслением проблемы и конкретно-психологическим формулированием задач экспериментальных исследований. Во-вторых, отсутствием адекватных психологических методов.

Мы предлагаем провести исследование связи между способностью к целеполаганию и структурой потребностей личности в интернете с помощью создания специального сайта.

Использование в психологических исследованиях интернета по сравнению с традиционными способами дает ряд преимуществ. По нашему мнению, к **преимуществам** можно отнести:

1) возможность набрать существенно большее количество испытуемых, что дает более высокую точность при статистическом анализе, так как повышается репрезентативность выборки;

2) возможность найти специфическую для данного исследования группу испытуемых;

- 3) дешевизну ресурсов, требуемых для проведения исследования, т.е. экономию средств;
- 4) легкость изменения инструментария в процессе исследования;
- 5) приближенность экспериментальной ситуации к естественным условиям, в которых находится испытуемый;
- 6) отсутствие влияния личности экспериментатора на результаты исследования;
- 7) более высокую степень откровенности испытуемых, что уменьшает воздействие фактора социальной желательности.

Однако при проведении психологических исследований в интернете могут проявиться и недостатки. К таковым можно отнести: отсутствие контроля за поведением испытуемых, различные особенности их рабочего места, специфичность выборки и другие. Анонимность испытуемых, полное отсутствие контроля за их поведением дают возможность случайных ответов на вопросы. Имеется вероятность искажения испытуемыми информации о себе, возможность неоднократного участия одних и тех же испытуемых в исследовании (если за участие в исследовании обещается материальное вознаграждение). Различные эффекты, особенности пользовательского рабочего места (какой у испытуемого монитор, браузер) могут оказать серьезное влияние на результат исследования, если в эксперименте будут использоваться специфические особенности какого-либо конкретного расширения экрана, раскладки цветов или же операционной системы. Для снижения влияния этих эффектов желательно применять защищенную цветовую гамму, которая будет отображаться на любом рабочем месте одинаково, а также проводить тестирование сайта на разных расширениях экрана и различных браузерах.

- Специфичность выборки состоит в том, что пользователи интернета, в целом, отличаются от обычной массы людей повышенным уровнем благосостояния и возрастными характеристиками (как правило, это весьма молодые люди). Однако в большинстве исследований это не будет играть принципиальной роли, если этот факт учесть.

- Недостатком опросного исследования на веб-сайте является также то, что в нем участвуют только добровольцы, поэтому выборка может быть нерепрезентативна по отношению к генеральной совокупности. Решением этой проблемы может быть более явное приглашение для участия в опросе, а также проведение этого исследования путем параллельного анализа лог-файла (журнала действий посетителя на сайте).

Однако, по нашему мнению, влияние перечисленных отрицательных факторов можно снизить до минимума, если их учитывать в методике исследования.

Для исследования способности целеполагания личности мы будем применять совместно тест на целеполагание и тест Люшера. Почему именно тест Люшера? Он достаточно прост в использовании, необычен и привлекателен для испытуемых. Эти преимущества наиболее важны, т.к. при исследовании с помощью интернета внимание испытуемого трудно удержать на длительное время. Названный тест может давать интересную и неожиданную информацию об эмоциональных переживаниях испытуемых, достаточно объективен, в отличие от анкетных методов, а также позволяет выявить структуру потребностей человека, мотивационную сферу и эмоциональное состояние. Исследовательские задачи с помощью данного теста решаются успешно, так как межиндивидуальные различия при статистической обработке нивелируются.

Тест Люшера определяет психофизиологическую реакцию человека на цвета. Поэтому полученные результаты абсолютно объективны. Классификация различных цветов и оттенков происходит по сугубо индивидуальным моделям, которые определяются априори. Это можно сравнить с записью ЭКГ, когда врач должен знать определенные образцы для ее трактовки.

Желающему принять участие в исследовании последовательно демонстрируется восемь веб-страниц, пройдя которые он и завершит свое участие в тестировании.

1-я страница. Здесь рассказывается о тестировании (суть, какого рода результаты оно дает), сообщается информация о неразглашении ответов испытуемого и общих результатов тестирования. Здесь же участник исследования вводит свои данные: имя, фамилия, возраст, город/страна, учится/работает/безработный, e-мейл для связи.

2-я страница. Анкета «Планы личности».

Информация для участника: «Имеются ли у вас планы на будущее? Поставьте крестик в соответствующей графе против каждой строчки» (табл. 1).

Таблица 1

<i>№ п/п</i>	<i>Сроки планирования</i>	<i>Планы</i>				
		<i>Нет никаких планов</i>	<i>Имеются только наметки</i>	<i>Имеются общие представ ления</i>	<i>Есть более или менее определен ные планы</i>	<i>Есть вполне конкрет ные планы</i>
1.	На следующий день					
2.	На следующие 7 дней (неделю)					
3.	На следующие 30 дней (месяц)					
4.	На следующие 3 месяца (квартал)					
5.	На ближайшее полугодие					
6.	На ближайший год					
7.	На 2 года					
8.	На 3 года					
9.	На 5 лет					
10.	На 10 лет					
11.	На 20 лет					
12.	На всю жизнь					

3-я страница. Анкета «Отношение к планированию».

Информация для участника: «Люди по-разному относятся к необходимости планировать свою жизнь. Что вы думаете об этом? Ответьте, пожалуйста, поставьте крестик в соответствующей графе против каждой строки» (табл. 2).

Таблица 2

<i>№ п/п</i>	<i>Утверждение (варианты ответов)</i>	<i>Совершен но не согласен</i>	<i>Не согласен</i>	<i>Трудно сказать</i>	<i>Согласен</i>	<i>Полностью согласен</i>
1	Не считаю нужным вообще планировать свою жизнь					
2	Планировать жизнь не имеет смысла, т.к. жизнь все равно опрокинет планы					
3	Можно составлять планы, а можно обойтись без них					
4	Планы нужны, они помогут организовать свою жизнь					
5	Планировать свою жизнь нужно обязательно					

4-я страница. Анкета «Цели личности в разных временных условиях».

Информация для участника: «Поставлены ли у вас цели на данные сроки в будущем?» (табл. 3).

Таблица 3

<i>№ n/n</i>	<i>Срок</i>	<i>Цели</i>
1	На следующий день	
2	На следующие 7 дней (неделю)	
3	На следующие 30 дней (месяц)	
4	На следующие 3 месяца (квартал)	
5	На ближайшее полугодие	
6	На ближайший год	
7	На 2 года	
8	На 3 года	
9	На 5 лет	
10	На 10 лет	
11	На 20 лет	
12	На всю жизнь	

5-я страница. Анкета «Способности к образованию промежуточных целей».

Информация для участника: «Есть ли у вас глобальная цель, которую вы осуществляете в данный момент?»

Эта цель –

Для достижения этой цели мне необходимо добиться следующих подцелей в следующем порядке:

1-я подцель

2-я подцель

.....

10-я подцель.

6-я и 7-я страницы. Тест Люшера.

Процедура проведения теста заключается в том, что человек выбирает цвета в порядке предпочтения: от самого приятного до самого неприятного, вызывающего антипатию. Как правило, тестовое испытание проводится в два этапа (с интервалом в 2-3 минуты), так как считается, что цветовой выбор, сделанный на первом этапе, характеризует желаемое состояние (6-я страница), а на втором этапе – действительное состояние (7-я страница).

8-я страница. Завершение тестирования.

Информация о том, когда и как этот испытуемый получит результаты тестирования.

Мы полагаем, что данная методика позволяет с помощью такого нового средства психологических исследований, как интернет, провести серьёзное научное исследование способности личности к целеполаганию.

Получено 16.04.04 г.

УДК 154.4+152.823.5

С.Д. Юдина

(доцент каф. общей психологии и истории психологии НГПУ)

К ПРОБЛЕМЕ ТВОРЧЕСТВА

В статье обсуждаются проблемы творчества в социальной, экономической, духовной сферах жизни.

В настоящее время проявляется огромный интерес к проблемам психологии творчества в социальной, экономической, духовной сферах жизни. Проблемы творчества обсуждаются государственными институтами и представителями рыночной экономики. Несмотря на то что творчество изучалось и ранее, оказалось, что в современных условиях к развитию его психологических аспектов можно еще многое добавить. Проблема творчества в целом должна рассматриваться в связи с психолого-педагогическими и социальными задачами, которые решает наше общество при подготовке талантливой молодежи, готовой к решению творческих задач в современных условиях жизни.

Проблема творчества имеет долгую и спорную историю и породила много дискуссий. История ее изучения насчитывает более двух тысяч лет. В течение многих веков в этой проблеме существовали научные и околonaучные представления, здравый смысл и предрассудки. Вечность этой проблемы заключена в становлении человеческих способностей, их бесконечном

разнообразии и проявлении. Способности человека – атрибут времени, они формируются в различных формах его деятельности. Проблема способностей – это не просто раскрытие, обнаружение чего-то извечно существующего, скрытого до поры и имеющего отношение к творчеству, а проблема непосредственного вовлечения самих людей в практическое преобразование мира и включение их в общественную жизнь и практику.

Каждая новая потребность общества ставит человека в новое отношение к действительности, выдвигает перед ним новые задачи, которые требуют мобилизации не только существующих в данное время сил и способностей, но и формирует новые способности. Характер и уровень развития человеческих способностей является показателем практических достижений и возможностей общества на данном этапе его развития. Процесс созидания обществом самого себя происходит за счет использования творческого потенциала человека. Если мы говорим о способностях к творчеству, то сама человеческая история, материальная и духовная культура представляются истинной кладовой человеческих способностей и способов их формирования.

Если совершить краткий исторический экскурс в психологию творчества, то первое систематическое изложение психологических фактов дал Аристотель в своем трактате «О душе» во II в. до н.э. [1, с.375]. Он описал психические явления, выделив растительную, животную и разумную души. Психическое стало соотноситься с внутренним миром человека, его познанием, переживанием, поступками. В философии Древней Греции сложились две точки зрения на психику: материалистическая – линия Демокрита – и идеалистическая – линия Платона.

Демокрит считал, что психика, как и вся природа, материальна. Душа состоит из атомов. Познание мира происходит через органы чувств. Невидимые слепки отделяются от вещей и проникают в душу.

Платон считал, что душа не имеет ничего общего с материей, душа идеальна [1, с.378]. Познание – это воспоминание души о том, что она видела в идеальном мире, до того как она попала в тело человека. Объективный мир – лишь повод, а не объект познания.

Ф.Бэкон (XVII в.) разработал методы научного познания мира, им была высказана идея об ассоциациях как материальном механизме психического [2, с.5]. Связь психики и мозга установил французский физик, математик и физиолог Рене Декарт [3, с.481]. В схеме Декарта заложена материалистическая идея детерминизма – утверждения, что между явлениями объективного мира существует причинная связь.

Французский философ XVIII в. Ж.Ламетри продолжает мысль Декарта в своей работе «Человек – машина». В понимании Ламетри человек представляет собой разумно устроенный механизм, который в своем поведении подчиняется законам классической физики [4, с.169].

Следующим этапом в развитии психологических представлений явилась теория представителя сенсуализма англичанина Джона Локка [5, с.79]. Сенсуализм – это направление в теории познания, которое утверждает, что в разуме нет ничего, что не прошло бы через органы чувств.

Готфрид Лейбниц критиковал высказывания Джона Локка, что «психика новорожденного – чистая доска» [5, с.48]. Лейбниц ввел в психологию понятие бессознательного, допустив, что существуют бесконечно малые перцепции (восприятия). Сознание возникает тогда, когда наше «Я» воспринимает те представления, которые протекали бессознательно. Это было важно и для той специальной области исследования, которая начала складываться на рубеже XIX – XX столетий и именовалась «психологией творчества».

Психология творчества привлекала внимание мыслителей всех эпох мировой культуры и развивалась по разным направлениям. В философии проблемами творчества занимались Платон, Шопенгауэр, Бергсон, Лосский. Для этого направления характерно сближение с гносеологией, главная задача которой – познание мира в процессе художественной интуиции. Раскрытием метафизической сущности процесса творчества в религиозно-этическом направлении занимались Ксенофан, Сократ, Фома Аквинский, Шеллинг, В.Соловьев. В психологии развивались два направления, раскрывающие проблемы творчества. Первое было связано с естествознанием и занималось рассмотрением проблем творческого воображения, интуитивного мышления, экстаза и вдохновения, творчества первобытных народов, толпы, детей, особенностей бессознательного (во сне) и т.п.

Второе направление было связано с психопатологией и рассматривало проблемы гениальности и помешательства, влияния наследственности, пола, суеверия и т.д. Этому направлению принадлежат работы Чезаре Ломброзо, Нордау, Пере, В.М.Бехтерева, В.Ф.Чижана.

В эстетике раскрытием метафизической сущности мира интересовались Платон, Шиллер, Шеллинг, Бергсон, Ницше. Они изучали вопросы художественной интуиции в музыке, архитектуре, живописи, музыке, танцах, вопросы зарождения художественных образов, восприятие слушателя, зрителя.

В центре внимания истории и литературы оказались народная поэзия,

мифы и народные сказки, литературные импровизации, психология читателя и зрителя. Представителями этого направления в психологии творчества были Дильтей, А.А.Потебня, А.Н.Веселовский, Н.Д.Овсяников-Куликовский.

Воспитание творческих способностей в человеке основывается на развитии самостоятельного мышления. На наш взгляд, оно может развиваться в следующих основных направлениях: умение научно обобщать – индукция; умение применять теоретические выводы для предсказания процессов на практике – дедукция; и, наконец, выявление противоречий между теоретическими обобщениями и процессами и направлениями, происходящими в природе, – диалектика.

В начале статьи упоминалось, что проблема творчества является психолого-педагогической проблемой, и современная школа должна учитывать разницу в способностях молодых людей и всячески избегать насилия над природными склонностями учащихся. Воспитание творческих способностей требует индивидуального подхода. При воспитании будущего ученого раннее развитие его творческих способностей имеет исключительно большое значение. Это фундаментальная задача, от решения которой может зависеть будущее нашей цивилизации в глобальном масштабе.

Список литературы

1. **Аристотель** О душе. т.1. М, 1976.
2. **Бэкон Ф.** Новый органон: В 2 т. М., 1978.
3. **Декарт Р.** Страсти души: В 2 т. М., 1989.
4. **Ламетри Ж.О.** Человек – машина: Сочинения. М., 1983.
5. **Локк Дж.** Опыт о человеческом разумении: Сочинения: В 3 т. М., 1985.

Получено 28.04.04 г.

С.Д. Юдина

(доцент каф. общей психологии и истории психологии НГПУ)

О ПРИРОДЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Статья посвящена природе музыки.

Музыкальные способности в существующей общей психологической классификации относятся к специальным, т.е. таким, которые необходимы для успешных занятий именно данной деятельностью и определяются самой природой музыки как таковой [16].

Музыка возникла из неодолимой потребности людей в общении. Вначале это были нерасчлененные, невербальные средства общения.

Только на определенной стадии развития первобытного общества, связанной с расширением сферы трудовой деятельности и усложнением общественных и межличностных отношений, начинается расщепление единого, в некотором смысле универсального языка на предметно-смыслообразующий и интонационно-звуковысотный. С образованием первобытного общества жизненные потребности стали социально детерминированными. Отделение музыкальной деятельности от танцевальной и театральной и превращение ее в самостоятельную началось тогда, когда люди почувствовали, что могут с помощью высотно-ритмической организации звуков выразить свое душевное состояние, впечатления, переживания и настроения. Неразрывно с исполнением и восприятием, в горниле самой музыкальной практики, направляя ее, отбирая и закрепляя в сознании наиболее выразительные интонации, совершенствовались слуховая система и музыкальное мышление человека. При этом каждый из акустических потоков – речевой, в основном тембровый, и музыкальный, главным образом звуковысотный, в процессе своего развития обусловили формирование различных видов слуха: речевого и музыкального. Длительная эволюция закрепила их в самостоятельных мозговых структурах, передающихся от поколения к поколению. Способы музыкального общения в процессе тысячелетней практики выделились в особый, музыкальный вид искусства.

Акустические исследования, положившие начало изучению слуховых ощущений, были проведены Пифагором еще в VI в. до н.э., Дедидимом во II в. н.э., Вертгеймером и Нейштадтом в XVIII веке.

Возникновение экспериментальной психофизиологии, в частности открытие основного психофизического закона (закона связи между силой раздражителя и интенсивностью вызванного им ощущения), действующего в средней области диапазона чувствительности, было замечено французским физиком П.Бугером, подробно исследовано немецкими учеными Э.Вебером и Г.Фехнером.

Важный этап в изучении слуха открывает работа Г.Гельмгольца «Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки». Значение труда Гельмгольца для музыкальной науки определяется двумя моментами: постановкой проблем музыкальной психологии в целом и разработкой теории слуха.

От «Учения о слуховых ощущениях» ведет начало одна из областей музыкальной психологии – исследование функций и механизмов музыкального слуха. Работы Э.Маха, К.Штумпфа, М.Майера, О.Абрагама, В.Келлера, Г.Ревеша, А.Велека, К.Сишора, Е.Мальцевой и многие другие углубили ее и создали весьма разветвленную систему направлений.

Человеческая культура в различных проявлениях столь интенсивно вовлекается в развитие индивидуума, что стимулирует формирование новых психических функций и приспособлений. Так, например, различные роды звуковой деятельности, в том числе речь и музыка, требуют для себя особых навыков восприятия и специальных «воспринимающих» систем.

Системность анализаторов изучалась А.Н.Леонтьевым, Ю.Б.Гипенрейтер и О.В.Овчинниковой на примере звуковысотного музыкального слуха. Для понимания его природы концепция системности представляет большой интерес и дает возможность глубже понять сущность и психофизиологические предпосылки взаимосвязей таких специфических чувств, хорошо знакомых музыкантам, как звуковысотный слух, динамический слух, чувство ритма, тембровый слух.

Наиболее сложные проблемы психологии музыкальных способностей – их природа, детерминация и закономерность развития – изучаются в рамках общепсихологической теории способностей. Но во многих исследованиях зарубежных авторов (Бэлдвин, 1958; Мак-Лелланд, Филлипс, 1962) проблема психологической природы способностей фактически подменяется изучением индивидуально-психологических различий в успешности решения тестовых задач. При этом сами тестовые задачи подбираются эмпирически и не опираются на соответствующие общие теории интеллекта, интеллектуального развития творческих способностей.

В отечественной психологии проблема способностей рассматривается в русле общепсихологической теории деятельности. Одностороннему, количественному подходу к изучению способностей противопоставляется качественный подход к ним как психическим свойствам человека, имеющим определенное содержание и структуру.

С.Л.Рубинштейн (1960) считал, что способность состоит из двух компонентов: отработанной совокупности операций, способов, при помощи которых осуществляется соответствующая деятельность, и качества процессов, которыми регулируется совокупность этих операций. Последний компонент и составляет способность в собственном смысле слова. Б.М.Теплов (1985) говорит о способностях как психических свойствах, которые не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, но объясняют легкость и быстроту их приобретения. А.Н.Леонтьев (1960) рассматривает специфически человеческие способности как «формальный» эффект процесса присвоения человеком продуктов культуры, в отличие от знаний и умений, которые являются его материальным результатом. А.Г.Ковалев и В.Н.Мясищев (1960) считают способности результатом совершенствования и обобщения умений и навыков. В.А.Крутецкий (1968) говорит о способности как характеристике деятельности человека с индивидуально-личностной стороны, в отличие от навыков и умений, которые обеспечивают ее процессуальную сторону. Л.А.Венгер (1976) связывает способности с ориентировочной деятельностью, регулирующей практические и познавательные действия. Таким образом, большинство исследователей считают способности психическими свойствами, функция которых состоит в регуляции и обобщении знаний, умений и навыков.

С.Л.Рубинштейн связывал способности с развитием психических процессов: «... психический процесс переходит в способность по мере того, как связи, определяющие его протекание, «стереотипизируются»» (1957, с.292). Связь способностей с психическими процессами (мышлением, восприятием, чувствительностью – «родовыми» свойствами, присущими всем людям) являются, по его мнению, той основой, на которой должно строиться изучение способностей как особенностей, дифференцирующих людей. Если разорвать эту связь, то возникновение выдающихся способностей становится необъяснимым и мистифицируется.

Б.М.Теплов подходил к изучению способностей прежде всего с точки зрения индивидуально-психологических различий. Он считал необходимым изучать качественно своеобразное сочетание способностей, характеризующее данную личность. А.Н.Леонтьев (1960) говорил, что исследование

способностей может идти как от анализа наиболее развитых индивидуальных проявлений специальных способностей, выявления их общей природы, так и от природы человеческих способностей к выявлению их общей природы, к анализу случаев их высшего развития у отдельных людей, подчеркивая при этом, что наиболее важен второй путь.

При решении вопроса о детерминации способностей отечественная психология исходит из двух основных положений: об их формировании и развитии в деятельности и о диалектическом единстве природного и приобретенного в них. Органически связав проблемы способностей и деятельности, этот тезис стал основным в отечественной психологической теории способностей. Он получил подтверждение в работах С.Л.Рубинштейна, Б.М.Теплова, А.Н.Леонтьева, Б.Г.Ананьева, К.К.Платонова, А.Г.Ковалева, В.Н.Мясищева, В.И.Кириенко и других.

В зарубежной психологии существует противоположная теория – теория врожденности способностей. Основоположники теории врожденности музыкальных способностей – американские психологи Г.Ревеш и К.Сишор – считали музыкальность врожденным свойством избранных. Она не воспитуема и не поддается развитию в процессе обучения. Музыкальное будущее каждого ребенка, по мнению К.Сишора, можно со всей определенностью прогнозировать на основании результатов тестовых испытаний.

Существовала и противоположная точка зрения: способны к музыке все люди, неспособность к ней исключительно редкое явление. Музыкальные успехи зависят только от условий жизни, обучения и воспитания (Маркс А., 1983; Брентано Ф., 1907; Надель С., 1928).

Значительно ближе к диалектическому пониманию детерминации музыкальных способностей находились американские исследователи Б.Эндрьюс (1905) и Г.Копп (1916), которые считали важным и природное начало, и обучение в наиболее сензитивном возрасте. Надо отметить, что эти три основные теории детерминации музыкальных способностей существуют в зарубежной психологии до сих пор. Ф.Шутер (1968) считает, что доказательством наследственности музыкальных способностей служит тот факт, что много талантливых детей рождается в семьях средних музыкантов, а у очень талантливых родителей могут появиться дети с малой склонностью к музыке. Представитель второй теории Блэкинг (1976) развивает концепцию всеобщей музыкальной компетенции: быть человеком – значит быть способным к музыке. Средняя музыкальная способность столь же универсальна, как

способность к речи.

Однако диалектический подход к детерминации музыкальных способностей приобретает все больше сторонников. Е.Гордон (1979) считает, что музыкальные успехи ребенка – результат врожденных способностей и музыкального развития отстающих дошкольников. Многие зарубежные авторы подчеркивают большую роль обучения в общем музыкальном развитии детей и становлении отдельных музыкальных способностей (Шутер Р., 1968; Гровс В., 1969).

Новый импульс получило понимание музыки как формы художественного общения в работах Л.А.Мазеля (1979), В.В.Медушевского (1976), Е.В.Назайкинского (1972). Музыкальные способности можно рассматривать с коммуникативных позиций и, следовательно, определять, оценивать, как реализуется отношение личности к музыке в процессе восприятия. Так, например, на первоначальной ступени музыкального развития ребенка его позиция в общении с музыкой характеризуется самовыражением, самореализацией. В этой связи интонационное слышание музыки, чувство музыкального времени (т.е. чувство ритма) выступают как чисто репродуктивные способности. Даже дифференциация звуков по высоте, тембру, динамике непременно обусловлена сходством их с качеством звучания, привычным для ребенка. Качество интонаций, воспроизводимых ребенком, – эталон, с которым соотносятся все формирующиеся у него на данном этапе элементарные способности.

Список литературы

1. **Ананьев Б.Г.** О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.
2. **Выготский Л.С.** Избранные психологические исследования. М., 1956. 520 с.
3. **Гиппенрейтер Ю.Б., Леонтьев А.Н., Овчинникова О.В.** Анализ системного строения. Сообщения 1-8 // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 4; 1958. № 13; 1959. № 2.
4. **Киреев В.И.** Психология способностей к изобразительной деятельности. М., 1959.
5. **Ковалев А.Г., Мясищев В.Н.** Психологические особенности человека: Т.П.: Способности // ЛГУ, 1960. 304 с.
6. **Крутецкий В.А.** Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1980. 352 с.
7. **Леонтьев А.Н.** Проблемы развития психики. М., 1959. 496 с.
8. **Леонтьев А.Н.** О формировании способностей // Вопросы психологии. 1980. № 1.
9. **Маркс А.Б.** Всеобщий учебник музыки. М., 1983.
10. **Мазель Л.** Строеие музыкальных произведений. М., 1979. 534 с.
11. **Медушевский В.В.** О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976. 254 с.

12. **Мясищев В.Н., Готсдинер А.Л.** Что есть музыкальность? //Советская музыка. 1975. № 2. С. 81 – 85.
13. **Назайкинский Е.В.** О психологии восприятия музыки. М., 1972. 383 с.
14. **Платонов К.К.** Проблемы способностей. М., 1972. 312 с.
15. **Рубинштейн С.Л.** Принципы и пути развития психологии. М., 1959. 354 с.
16. **Теплов Б.М.** Избранные труды. Т. 1. М.: Педагогика, 1985.
17. **Штумпф К.** Происхождение музыки. Л.: Тритон, 1926. 58 с.

Получено 28.04.04 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Леонтьев В.Г. Психологические источники активности личности	3
Авдониная Н.И. Диагностика и коррекция готовности детей к школьному обучению.....	12
Аллахвердян С.Р. Референтное общение как фактор развития адекватной самооценки подростков.....	21
Бакулина И.Г. Специфика акцентуации характера у подростков сельской местности и особенности коррекционной работы.....	30
Белобрыкина О.А. Роль диалогического общения педагога в развитии высших форм общения у детей дошкольного возраста.....	38
Бессонова Н.М. К вопросу об индивидуальном стиле регуляции психических состояний	46
Бессонова Н.М. Обобщенность как свойство образов воображения.....	49
Большунова Н.Я. Понятие ответственности в психологии субъектности	53
Вайнер М.В. Мотивация, лежащая в основе процесса построения имиджа.....	61
Варникова Л.В. Развитие мотивации учащихся к изучению истории с помощью нетрадиционных методов ведения уроков	71
Гусев И.В. Тревожность как средство идентичности созависимой личности.....	74
Демидова Л.И. Влияние инвалидности на активность.....	80
Дмитриева Н.В., Соловьева С.Б. Исследование распространенности симптомов посттравматического стресса у медицинского персонала скорой помощи.....	84
Дмитриева Н.В., Туменко С.В. Личностные особенности пожилых людей как фактор их адаптации в посттрудовой период.....	90
Караваяева Л.В., Юдина С.Д. Развитие творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста.....	98

Кожевникова О.А. Рефлексия как фактор адаптированности подростков к разным социальным условиям	104
Конев А.Д. «BRAINWARE» и коррекция интеллекта.....	110
Кононова Т.А. Психологическая сущность решения учебных задач.....	120
Коплик Н.Е. Игровое биоуправление при обучении детей навыкам психосаморегуляции.....	126
Копылова С.И. Истоки творческой одаренности.....	131
Копылова С.И. Психологические механизмы творчества, креативности.....	136
Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В., Шуклина Т.А. Анализ сновидений как средство коррекции посттравматических стрессовых состояний.....	142
Косачева Л.В. Изобразительное искусство как одно из средств повышения творческой активности детей дошкольного возраста.....	150
Кротова Л.Н. Психологическая и языковая модели личности учителя-словесника и процесс детского творчества на уроках литературы.....	155
Лапиштова Т.В. Социально-психологическая природа активности личности и социальный статус человека.....	162
Лисица И.В. Психофизиологические основы индивидуально-типических особенностей усвоения иностранного языка.....	166
Лымарь Н.Г. О факторах снижения психологической конфликтности личности подростка.....	172
Лысенкова Ж.Л. Депривация как социально- психологическая проблема.....	177
Майтак Л.М., Юдина С.Д. Развитие творческого потенциала старших дошкольников на занятиях ИЗО – студии детского сада.....	182
Мирзоева А.В. Психологические причины возникновения конфликтов в студенческой группе.....	189
Митюшова Е.С. Особенности обучения лексике английского языка детей дошкольного возраста (4 – 6 лет).....	192

Непраш О.В. Положительные функции конфликта как источника активности личности.....	198
Орлова Л.В. К проблеме связи уровня развития умственных способностей и социального статуса личности.....	204
Петенева Е.С. Развитие воображения как основы творчества в дошкольном возрасте	210
Печин Ю.В. К вопросу о «фарисейски спокойной совести при наживании денег» (на материале лютеранства).....	214
Подилько А.М. К вопросу социализации личности средствами тренинга «Веревочный курс».....	219
Порватов А.А. Изучение в психологии волевых свойств военного специалиста.....	225
Ревякина И.В. Психологические аспекты реабилитации наркозависимых личностей.....	230
Стригунов В.Н. Речь командира как фактор повышения уровня управленческой деятельности.....	237
Тараканов А.В. Некоторые методологические проблемы изучения творчества в контексте смены научных парадигм.....	241
Чебакова Е.К. Аспекты взаимосвязи развития малого бизнеса и мотивации работников.....	245
Чекмарева Т.Н. О психологических особенностях игровой компьютерной деятельности.....	255
Чекмарева Т.Н. Личностная тревожность как особое психическое состояние.....	258
Шрайнер Б.А. Целеобразование и целеполагание: сравнительный анализ понятий.....	260
Шрайнер Б.А. Методика исследования связи способности к целеполаганию и структуры потребностей с помощью интернета	265
Юдина С.Д. К проблеме творчества.....	271
Юдина С.Д. О природе музыкальных способностей	275
СОДЕРЖАНИЕ	281