

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 5 № 1

Москва
2008



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – Ю.П. Зинченко

Редакционный совет

Г.В. Акопов	Л.М. Попов
В.М. Аллахвердов	В.В. Рубцов
М.Г. Дебольский	А.А. Реан
Ю.М. Забродин	В.Ю. Рыбников
А.В. Карпов	Т.П. Скрипкина
В.Н. Кирой	С.Д. Смирнов
Е.А. Климов	А.М. Черноризов
Н.И. Леонтьев	В.Д. Шадриков
М.Ш. Магомед-Эминов	В.А. Шкуратов
Н.Н. Малофеев	А.Г. Шмелев
М.И. Марьин	Д.И. Фельдштейн
Е.Б. Перельгина	

Редакционная коллегия

И.В. Абакумова	А.Л. Журавлев
А.Г. Асмолов	М.С. Егорова
Т.Ю. Базаров	П.Н. Ермаков
(заместитель главного редактора)	(заместитель главного редактора)
М.М. Безруких	Ч.А. Измайлов
Д.Б. Богоявленская	В.А. Лабунская
А.А. Деркач	А.Б. Леонова
А.И. Донцов	Е.А. Сергиенко
И.В. Дубровина	А.Ш. Тхостов
	Л.А. Цветкова

Ответственный секретарь – Е.В. Белугина

Выпускающий редактор – Л.В. Щербакова

Компьютерная верстка – И.В. Кубеш

Адрес издателя

и распространителя:
344038, Ростов-на-Дону,
пр. Нагибина, 13, ком. 243.
Тел. 243-07-67; факс 243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Адрес

учредителя:
129366, Москва,
Ярославская, 13
Тел. 283-55-30; факс 283-55-30
E-mail: rpo@psychology.ru

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы». Подписной индекс 46723.

Перепечатка материалов только по согласованию с редакцией.

**СОДЕРЖАНИЕ****Наши авторы****ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Корниенко А.Ф. Проблемы определения понятия «психика»

Абакумова И.В., Савченко Н.А. Профессиональные диспозиции как компонент личностного становления

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Аксеновская Л.Н. Модель ордерной технологии изменения организационной культуры

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Скрипкина Т.П., Тутова Е.А. Доверие в структуре профессиональной компетентности учителя

Рудакова И.А., Бутенко Л.И. Система работы преподавателя русского языка как иностранного в условиях погружения в смыслообразующий контекст поликультурной среды

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Волков А.А., Ларина Т.Н. Психологическая деформация смысловой сферы юношей, находящихся в условиях следственного изолятора (СИЗО)

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Крылова А.В. Сходства и различия смысложизненных ориентаций и интеллектуального развития монозиготных близнецов

Газдиева А.А. Трансформации смысловой сферы подростков-беженцев, переживших критические жизненные ситуации в период социально-психологической адаптации

Гайдар М.И. Личностная самооэффективность студентов-психологов

Николаенко Е.В. Жалоба: между молчанием и речью

Алиева Э.Ф., Радионова О.Р. Стратегии развития образования: новые перспективы в период модернизации

Сальникова О.Ю. Анализ особенностей постстрессовых состояний сотрудников правоохранительных органов, возникающих в результате воздействия экстремальных условий служебной деятельности

Понеделко Ю.Ф. Организация развивающего взаимодействия «родитель-ребенок» в процессе развития и воспитания дошкольников

Муратова М.А. Способность к решению логических задач детей дошкольного возраста

Дегтярева Т.С. Интеграционный потенциал иностранного языка как предметной образовательной области

Кара Ж.Ю. Особенности развития смыслообразования подростков в процессе художественного творчества

4

9

23

33

45

52

60

68

71

75

78

81

85

88

91

94

97



Наши авторы



Корниенко Александр Федорович – зав. кафедрой общей психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, профессор кандидат психологических наук



Абакумова Ирина Владимировна – декан факультета психологии ЮФУ, доктор психологических наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)



Савченко Наталья Алексеевна – аспирантка кафедры общей психологии ЮФУ (г. Таганрог)



Аксеновская Людмила Николаевна – доцент кафедры психологии факультета философии и психологии СГУ им. Н.Г. Чернышевского, кандидат психологических наук (г. Саратов)



Рудакова Ирина Алексеевна – профессор кафедры «Социология и психология» Южно-Российского государственного технического университета (НПИ), доктор педагогических наук (г. Новочеркасск)



Бутенко Людмила Ивановна – доцент кафедры «Социология и психология» Южно-Российского государственного технического университета (НПИ) (г. Новочеркасск)



Скрипкина Татьяна Петровна – зав. кафедрой психологии развития и акмеологии ЮФУ, профессор, доктор психологических наук (г. Ростов-на-Дону)



Тутова Екатерина Александровна – ассистент и аспирант кафедры организационной и прикладной психологии Педагогического института ЮФУ (г. Ростов-на-Дону)



Ларина Татьяна Николаевна – нотариус г. Ростова-на-Дону, кандидат психологических наук (г. Ростов-на-Дону)



Алиева Эвелина Факировна – заместитель директора по разработке, научно-методическому и организационному обеспечению проектов и программ Федерального государственного учреждения «Межведомственный аналитический центр социальных инноваций» (г. Москва)



Радионова Ольга Радиславовна – старший научный сотрудник Федерального государственного учреждения «Межведомственный аналитический центр социальных инноваций», кандидат педагогических наук (г. Москва)



Крылова Александра Валерьевна – аспирантка кафедры общей психологии ЮФУ (г. Ростов-на-Дону)



Понеделко Юлия Федоровна – соискатель кафедры общей психологии ЮФУ (г. Ростов-на-Дону)



Газдиева Ада Асламбековна – зам.директора по работе с одаренными детьми ГОУ № 1, соискатель кафедры педагогики и педагогической психологии ЮФУ (г. Назрань)



Муратова Марианна Алексеевна – ассистент кафедры коррекционной педагогики ПИ ЮФУ (г. Ростов-на-Дону)



Гайдар Марк Игоревич – аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии Воронежского госуниверситета (г. Воронеж)



Дегтярева Татьяна Сергеевна – преподаватель кафедры иностранного языка Воронежской государственной академии искусств, соискатель кафедры педагогики ИППК и ПРО (г. Воронеж)



Сальникова Ольга Юрьевна – психолог Межрегиональной психологической лаборатории Главного управления Федеральной службы по исполнению наказаний по Ростовской области (г. Ростов-на-Дону)



Николаенко Елена Витальевна – преподаватель кафедры психологии личности Новосибирского государственного университета (г. Новосибирск)



Кара Жанна Юрьевна – психолог ООО «Эксперт», соискатель кафедры общей психологии ЮФУ (г. Ростов-на-Дону)



ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Корниенко А.Ф.

Проблемы определения понятия «психика»

В статье рассматриваются различные подходы к ответу на один из центральных вопросов психологии: «Что такое психика?». Показано, что признание психики как нематериального и нефизиологического образования, равно как и сведение ее к процессам физиологическим, следует рассматривать как тупиковые направления исследований в психологии. Обращается внимание на целесообразность определения психики как особого свойства мозга, обеспечивающего отражение не объективной действительности, существующей в настоящем или существовавшей в прошлом, а ее ближайшего будущего, которого еще нет и не было. Приводится схема, иллюстрирующая суть идеи, положенной в основу данного определения психики. Предлагается модель функционирования «сложных» нейрофизиологических процессов, обладающих свойством, называемым психикой.

Ключевые слова: психика, свойство мозга, соотношение «физиологического» и «психического», психофизиологическая проблема, психофизиологический параллелизм, нейрофизиологический редукционизм.

Актуальность и значимость проблемы определения психики отмечается в психологии с завидной регулярностью, начиная с формулирования Декартом так называемой «психофизической проблемы». На наличие и особую важность данной проблемы указывал, в частности, Л.С. Выготский, который писал: «вопрос о психике, сознательном и бессознательном имеет определяющее методологическое значение для всякой психологической системы. В зависимости от того, как решается этот основной для нашей науки вопрос, находится и самая судьба нашей науки» [4, с. 132].

В качестве одного из последних высказываний на эту тему можно привести слова Н.И. Чуприковой: «Психология всегда испытывала немалые трудности в определении своего предмета, они существуют и по сей день. ... Однако все трудности начинаются тогда, когда поднимается вопрос о том, что же такое психика» [18, с. 104].

Изначально понятие о психике было ведено в связи с определением понятия «жизни». Психика рассматривалась как некоторая субстанция, наличие которой в теле обуславливало возможность проявления у данного тела признаков жизни. В качестве же признаков жизни принималось способность тела реагировать на внешние воздействия либо в двигательной форме (в форме движения), либо в форме ощущения. Поскольку движение тела принималось за проявление жизни,



которое, в свою очередь, считалось обусловленным психикой, понятие «психика» напрямую оказывалось связанным с такими понятиями, как «реакция» и «движение». Возможно, именно в силу этого обстоятельства в начале XIX века Жан Батист Ламарк [11] предложил классифицировать уровни психической организации живых существ в зависимости от форм поведения. Создавая свою теорию эволюции, он полагал, что в основе эволюции живого мира лежит психологическая реакция организма на воздействие внешней среды. Главным фактором изменчивости организмов он считал их способность реагировать на внешние воздействия, затем путем упражнения развивать и совершенствовать те из реакций, которые являются наиболее жизненно важными, и, наконец, передавать приобретенные и усовершенствованные реакции по наследству. Ж. Ламарк полагал, что организмы изменяются не вследствие прямого на них воздействия среды, а вследствие того, что среда изменяет психику животного. В соответствии с этим им была предложена первая классификация психических актов. Самым простым психическим актом он считал раздражимость, более сложным – чувствительность и самым совершенным – сознательность.

Интересно отметить, что не только Ж. Ламарк соотносил все виды реагирования организма на внешние воздействия с психическими актами. А.Н. Северцев в известной работе «Эволюция и психика» к основным типам психической деятельности у животных наряду с деятельностью разумного типа относил рефлекторную и инстинктивную деятельность как «чрезвычайно важные для организма наследственные механизмы приспособления» [15].

Наличие психической активности у простейших животных, у которых нет нервной системы и мозга, допускается и сейчас. Е.А. Климов, например, призывает нас «расстаться ... с привычным пониманием дела, что психика – это не что иное, как функция только нервной системы, мозга» [6, с. 166]. «Нервная система, – утверждает Е.А. Климов, – обеспечивает, но не предопределяет психическую активность... Мы знаем, что существует и донервная ступень развития психики у простейших животных» [Там же, с.167].

Представление о том, что не любую форму реагирования организма на внешнее воздействие следует соотносить с понятием «психического», отстаивал А.Н. Леонтьев. Он, как и Ж. Ламарк, исходил из того, что жизнь следует рассматривать, прежде всего, как процесс взаимодействия организма и окружающей его среды. Он также считал, что всюду, где мы встречаемся с явлениями жизни, мы имеем дело с подвижностью, и что раздражимость является общим свойством всех живых тел «приходить в состояние деятельности под влиянием внешних воздействий» [12, с. 148]. Однако А.Н. Леонтьев не склонен был рассматривать раздражимость как психический акт или связывать данное свойство живого организма с понятием психики. Допущение о том, что всякая живая материя обладает хотя бы простейшей психикой, он считал противоречащим современным научным знаниям о простейшей живой материи. По мнению А.Н. Леонтьева, «психика может быть лишь продуктом дальнейшего развития живой материи, дальнейшего развития самой жизни»



[12, с. 143], и он связывал ее появление с появлением у животных нервной системы и способности к «чувствительности». Именно чувствительность, а не раздражимость предлагал рассматривать А.Н. Леонтьев в качестве простейшей формы психики. При этом он напрямую соотносил понятие чувствительности с понятием ощущения, ставя между ними знак равенства. «Мы будем считать, – пишет А.Н. Леонтьев, – элементарной формой психики ощущение, отражающее внешнюю объективную действительность, и будем рассматривать вопрос о возникновении психики в этой конкретной форме как вопрос о возникновении «способности ощущения», или, что то же самое, собственно чувствительности» [Там же, с. 145]. В результате анализа особенностей взаимодействия организма с окружающей его средой А.Н. Леонтьев приходит к утверждению, что «функция процессов, опосредствующих деятельность организма, направленную на поддержание его жизни, и есть не что иное, как функция чувствительности, т. е. способность ощущения» [Там же, с. 172].

Иного мнения относительно процессов, опосредствующих деятельность организма, придерживался И.П. Павлов [14]. Когда он анализировал и описывал явления, связанные с выработкой и проявлением условных рефлексов различной степени сложности у животных и человека, он пришел к мысли о том, что понятие психики можно вообще исключить, заменив его понятием «высшая нервная деятельность». «Деятельность, обеспечивающая нормальные и сложные отношения целого организма с внешней средой, – пишет он, – законно считать и называть вместо прежнего термина «психическая» – высшей нервной деятельностью» [14, с. 473]. И.П. Павлов полагал, что психические явления отличаются от физиологических лишь по степени сложности.

Надо сказать, что придание И.П. Павловым понятию условного рефлекса чрезмерного значения и фактическое приравнение его к понятию психического процесса в сочетании с представлениями А.Н. Леонтьева о том, что зачаточной формой психики является чувствительность, которая также напрямую соотносится с понятием условного рефлекса, во многом определяло стратегическое направление в исследовании «психического». Возможность описания и объяснения достаточно сложных форм поведения, как животных, так и человека, на основе чувствительности, простых и сложных (сочетательных) условных рефлексов, значительно тормозила поиск альтернативных вариантов определения психики. Для того же, чтобы поднять человека над животными и не сводить поведение человека пусть и к более сложным, но все же условным рефлексам, исследователи прибегали к использованию понятия о сознании, как о высшем уровне развития психики. В результате формировалось представление о том, что если у животных поведение регулируется на основе условно-рефлекторных механизмов, то у человека поведение строится на основе механизмов сознательной регуляции. Однако, вопрос о том, что это за механизм и как он реализуется в нервной системе, учитывая, что и психика, и ее высший уровень – сознание – это все-таки определенные свойства мозга, оставался без ответа. Более того, выступая на I Всероссийской конференции по психологии сознания, проходившей летом 2007 года в Самаре, и на недавно про-



шедшем в Ростове-на-Дону IV съезде психологов РПО, В.М. Аллахвердов – один из ведущих специалистов в области сознания – отмечал, что мы до сих пор не знаем, ни что такое психика, ни что такое сознание.

Конечно, здесь Виктор Михайлович несколько сгущает краски. Что-то все-таки нам известно и о сознании, и о психике. Практически общепринятым является представление о психике как особом свойстве организма, которое возникает на более поздней стадии эволюционного развития живых систем. Более того, признается, что этим свойством обладает не весь организм, а его особая часть, которая называется мозгом. Как отмечает Н.И. Чуприкова, «в настоящее время вряд ли кто-нибудь сомневается в том, что психика животных и человека является функцией их мозга. Вопрос, однако, состоит в том, какова природа этой функции, выраженная на языке работающего мозга, и как непротиворечиво соотнести эту функцию с тем, что на языке психологии описывается как ощущение, восприятие, память, чувство, мышление и т.д.» [18, с. 104].

Предлагая путь, следуя которому можно разрешить эту проблему, Н.И. Чуприкова пишет: «... понятие психики должно раскрываться и определяться как система специфических процессов отражательной и регулирующей поведение деятельности мозга» [18, с. 111]. Более того, именно эту отражательную и регулирующую поведение деятельность мозга она и предлагает обозначать понятием «психика». «Если деятельность мозга – это отражение действительности и регуляция на этой основе поведения и деятельности, то это и есть психика» [Там же].

В связи с высказыванием Н.И. Чуприковой напрашивается выдержка из работы уже упоминавшегося нами В.М. Аллахвердова [1], содержание которой фактически указывает на то, в каком плачевном состоянии находится наша современная отечественная психология в попытках решения проблемы определения психики. Разрабатывая в качестве альтернативы традиционной психологии новую науку – психологику, В.М. Аллахвердов пишет: «... практически все – даже во всем остальном не совместимые друг с другом – психологические школы предполагают, что психика ... предназначена для отражения действительности и регуляции деятельности... Логика обычной позиции понятна: если психика и сознание не влияют на деятельность, то они вроде бы и не нужны, а если влияют, но при этом не отражают реальность, то их существование абсурдно. Но, может быть, все-таки именно эта привычная банальность и неверна? Психологика отказывается от этого привычного взгляда, полагая, что как отражение, так и регуляция деятельности осуществляются организмом автоматически, и психика для этого вовсе не нужна» [1, с. 5]. Мало того, что психологи до сих пор не могут определиться с понятием психики, так еще ставится по сомнению вообще наличие психической формы отражения и психической формы регуляции поведения. Можно, конечно, и в психологии «пойти другим путем», разрушив «все до основания, а затем...». Но стоит ли это делать?

Вместе с тем, и определение психики как отражательной и регуляторной деятельности мозга, предлагаемое Н.И. Чуприковой, нуждается в существенной



корректировке. Прежде всего, по той причине, что отражение действительности и регуляция поведения – это не деятельность мозга, а его функции, определяющие то, для чего нужен мозг. Но разве эти функции – функции отражения действительности и регуляция поведения – не реализуются в простейших организмах, не обладающих мозгом и развитой нервной системой?

Регуляция активности любого живого организма даже в случае проявления раздражимости всегда осуществляется на основе отражения организмом специфических параметров воздействующего раздражителя. Прежде чем будет запущена та или иная форма реагирования, организм должен получить определенные знания об особенностях раздражителя: его модальности, интенсивности, пространственной ориентации. Без получения этих знаний, то есть, без отражения жизненно важных параметров внешнего воздействия, реакция организма на воздействие будет неадекватной. Следовательно, можно сделать вывод, что, определяя психику как общую способность организма к отражению действительности и регуляции поведения, мы фактически приписываем наличие психики любому организму, а не только обладающему мозгом. В связи с этим было бы более правильным рассматривать психику как такое свойство мозга, которое обеспечивает *особую* форму отражения и, соответственно, *особую* форму регуляции поведения, причем такую, которая принципиально невозможна без мозга. И тогда вопрос о том, что такое психика, трансформируется в вопрос о том, что это за особое свойство мозга, которое обеспечивает особое отражение и особую форму регуляции поведения.

Рассматривая указанное требование к определению психики с эволюционной точки зрения, уместно поставить вопрос о том, зачем организму в его жизнедеятельности нужно такое особое отражение и такая особая форма регуляции поведения, для реализации которых необходимы высоко развитая нервная система и наличие мозга.

С позиции естественных наук, в частности, физиологии, не вызывает сомнения, что в основе любого двигательного акта и человека, и животных лежат определенные материальные процессы, протекающие в нервной системе. Сокращение мышц и возникновение движения любой части организма обусловлено исключительно физиологическими, то есть материальными процессами. В этом отношении В.М. Аллахвердов, несомненно, прав. Конечно же, без физиологических процессов, обеспечивающих иннервацию отдельных групп мышц, никакой двигательной активности быть не может. Но зачем же лишать психику функции отражения и регуляции поведения?!

Вопрос о том, какое отношение к регуляции двигательной активности организма имеет психика и психические процессы, и, главное, неразрешимость проблемы соотношения «мозг и психика» возникают исключительной по той причине, что психику изначально пытаются рассматривать как образование нематериальное и не сводимое к физиологическим процессам. Поэтому и возникает проблема: «Каким образом психическое, будучи нефизиологическим и, соответственно, нематериальным, может оказывать воздействие на физиологическое, то есть, на



материальное и тем самым регулировать двигательную активность?». В качестве альтернативного варианта определения психики обычно предлагается рассматривать психику и психические процессы как образования физиологические, но более сложные. Оба варианта, как показывает анализ, являются тупиковыми. В первом случае психика отрывается от мозга и наделяется специфической и самостоятельной сущностью, во втором – психика лишается своей специфичности и, приобретая статус физиологического, фактически оставляет науку психологию без объекта и предмета исследования.

Вместе с тем, существует и третий вариант в определении психики, который хотя и обозначен и считается общепринятым, однако практически не разрабатывается. Это определение психики как особого свойства мозга, а точнее как особого свойства нейрофизиологических процессов, протекающих в нем. При таком подходе психика не сводится к физиологическим процессам, даже очень сложным, и, с другой стороны, не может рассматриваться в отрыве от них, поскольку является их особым свойством. Вопрос, каким свойством? Вот на этот вопрос нам и предстоит ответить.

Указанный нами выше механизм регуляции двигательной активности на основе физиологических процессов, протекающих в организме в ответ на внешнее воздействие, может быть представлен следующим простым соотношением:

$$S \Rightarrow V \Rightarrow R \quad (1),$$

согласно которому внешнее воздействие S приводит к изменению характера протекания в организме определенных физиологических процессов V , которые в свою очередь обуславливают возникновение определенной двигательной реакции R .

Если изменения в физиологических процессах V , соответствующие воздействию S , рассматривать как физиологическую форму знания S'_V о воздействии S и считать, что поведение R строится на основе именно этих знаний, то приведенное выше соотношение может быть преобразовано в соотношение

$$S \Rightarrow V \Rightarrow S'_V \Rightarrow R \quad (2)$$

При введении понятия психического отражения, как субъективного образа действительности или как особого знания о действительности S'_Ψ , получаемого в результате особых психических процессов Ψ , для психической формы регуляции поведения можно записать следующее соотношение

$$S \Rightarrow \Psi \Rightarrow S'_\Psi \Rightarrow R \quad (3)$$

Соотношения (2) и (3) показывают, что в одном случае знания о воздействии соотносятся с физиологическими процессами V , в другом – с процессами психическими Ψ . В данной ситуации правомерно поставить следующий вопрос: "Если в обоих случаях мы имеем одно и то же воздействие S и одну и ту же реакцию R , то можем ли мы считать, что знания о воздействии в форме физиологических процессов S'_V и в форме психических процессов S'_Ψ являются одинаковыми?».

С одной стороны, если изначально полагать, что физиологические и психические процессы разные и даже особые, то и результаты их должны быть разными. С другой стороны, если и S'_V , и S'_Ψ являются знаниями об одном и том же воздей-



ствии S , и на основе этих знаний строится одно и то же поведение R , то почему они должны быть разными? Но если они одинаковы, то зачем тогда вообще вводить понятие «психического»? Или их отличие не содержательное, а функциональное и выражается в том, что в построении поведения они играют разные роли?

Рассмотрим возможные пути решения указанных проблем.

Прежде всего, нам следует согласиться с тем, что воздействие S может непосредственно воздействовать лишь на определенные рецепторные системы организма, вызывая появление в них определенных физиологических (нейрофизиологических) процессов, которые можно обозначить как Re . Признание возможности прямого воздействия S на психику или психические процессы Ψ , минуя рецепторные системы организма, было бы признанием субстанциальности психики и возвратом к первоначальному донаучным представлениям о психике и о душе.

Учитывая наличие рецепторных процессов Re , соотношения (2) следует записать в виде

$$S \Rightarrow Re \Rightarrow V \Rightarrow S'_V \Rightarrow R \quad (4)$$

Что касается соотношения (3), то здесь возникает следующая проблема. Несомненно, в качестве начального этапа в получении знания S'_Ψ должно быть указано соотношение $S \Rightarrow Re$. Однако дальше возможны разные варианты.

1. Вариант линейного детерминизма

В данном случае психическая форма знания S'_Ψ представляется как результат последовательного преобразования нейрофизиологической формы знания S'_V , то есть S'_Ψ выступает как особый продукт «нейрофизиологического». Данное преобразование можно представить следующим образом:

$$S \Rightarrow Re \Rightarrow V \Rightarrow S'_V \Rightarrow S'_\Psi \quad (5)$$

Вопрос о том, каким образом из «нейрофизиологического» возникает «психическое» и как они соотносятся между собой, составляет суть так называемой психофизиологической проблемы. Попытки решения данной проблемы с позиций «линейного детерминизма» обычно приводили исследователей к тем или иным формам нейрофизиологического редукционизма – сведению психических процессов к процессам нейрофизиологическим. Психические процессы рассматривались ими как более сложные формы нейрофизиологических процессов. Ярким примером тому могут служить соответствующие представления И.П. Павлова, который настаивал на отказе от использования понятий «психика» и «психический процесс» и замене их на понятие «формы высшей нервной деятельности». Полагая, что психические явления отличаются от физиологических лишь по степени сложности, он отмечает: «Какая важность в том, как называть их: психическими или сложно-нервными, в отличие от простых физиологических...» [14, с. 346].

Из общей концепции «линейного детерминизма» и концепции И.П. Павлова, в частности, следует, что простые физиологические процессы и соответствующие физиологические формы знания S'_V принимают участие в регуляции простых форм поведения, сложные же формы поведения регулируются более сложными физиологическими процессами, которые называются «психическими».



Схематично процессы регуляции поведения на основе физиологических S'_v и психических S'_ψ форм знания в концепции «линейного детерминизма» (или «нейрофизиологического редукционизма») можно представить следующим образом:

$$S \Rightarrow R_e \Rightarrow V \Rightarrow S'_v \Rightarrow S'_\psi \Leftrightarrow R_{cl.} \quad (6)$$

$$\begin{array}{c} \text{—————} \\ \text{—————} \\ \text{—————} \end{array} \Rightarrow R_{np.}$$

Центральной проблемой в данной концепции становится проблема соотношения разных форм физиологических знаний S'_v и S'_ψ по степени сложности: какова должна быть степень сложности физиологической формы знания S'_ψ чтобы ее можно было отнести к категории «психических»? Смещая внимание со сложности форм знания на сложность форм поведения, вопрос можно поставить и другим образом: насколько сложным должно быть поведение $R_{cl.}$ чтобы считать, что в основе его регуляции лежат не простые физиологические формы знания S'_v , а сложные или «психические», то есть S'_ψ ?

Ответы на эти вопросы предлагаются в тех же работах Н.И. Чуприковой [17, 18], И.П. Павлова [14], В.М. Бехтерева [3], А.Н. Леонтьева [12]. Основным критерием, по которому поведение может быть отнесено к категории «психических», И.П. Павлов, например, считал наличие в поведении признаков условного или более сложного «сочетательного» рефлекса. В.М.Бехтерев полагал, что к психическим формам поведения относятся те, которые строятся на основе индивидуально приобретенного прошлого опыта. А.Н. Леонтьев признавал в качестве психического чувствительность или способность организма реагировать на абиотические воздействия, выполняющие «сигнальную» функцию. По мнению Н.И. Чуприковой, психическими являются любые ответные реакции организма, которые согласованы с параметрами вызывающих их воздействий. «И логика, и фактическое положение дел, – пишет Н.И. Чуприкова, – требуют квалифицировать отражательную и регулирующую поведение деятельность мозга как деятельность психическую, как психику. При этом речь не идет о том, чтобы «свести» психику к деятельности мозга или «вывести» ее из этой деятельности. Речь идет о том, что там, где долгое время видели две разные сущности, две разные реальности, на самом деле существует одна сущность, одна реальность» [17, с. 362].

В качестве критики варианта «линейного детерминизма» «психического» можно привести высказывание Б.Ф. Ломова, который утверждал «... неверно представлять дело так, что сначала развертывается физиологический процесс, а потом возникает психическое отражение, что последнее есть результат первого. «Психическое» возникает и развивается не в конце нейрофизиологических процессов, а в ходе их развития. Каждый момент нейрофизиологического процесса есть вместе с тем и момент психического процесса. Одно не существует без другого» [13, с. 156].

2. Вариант «психофизиологического параллелизма»

В концепции психофизиологического параллелизма признается, что психические и нейрофизиологические процессы, будучи процессами отличными друг от друга, протекают параллельно, находясь в определенной взаимосвязи.

Схематично это можно представить следующим образом:



$$S \Rightarrow R_e \Rightarrow \begin{cases} \Psi \Rightarrow S'_\Psi \Rightarrow R_{ст.} \\ \Downarrow \\ V \Rightarrow S'_V \Rightarrow R_{нп.} \end{cases} \quad (7)$$

В качестве примера соответствия представленной схеме могут послужить представления В.М. Бехтерева, который, признавая самостоятельный статус психических процессов, рассматривал их в неразрывной связи с нервными процессами. «Психические явления, – писал В.М. Бехтерев, – везде и всюду находятся в теснейшем соотношении с материальными процессами, происходящими в определенных частях мозга... Нет ни одного психического процесса, который бы являлся только субъективным или духовным в философском значении этого слова и не сопровождался бы определенными материальными процессами... Мы вправе и должны говорить ныне не о душевных или психических процессах в настоящем смысле слова, а о процессах нервно-психических, и везде, где мы имеем дело с психикой, нужно иметь в виду собственно нервно-психические процессы, иначе – невропсихику» [3, с. 15]. На необходимость рассматривать психические и физиологические процессы в единстве, «как две стороны одной медали», указывал Л.С. Выготский [4]. Для обозначения этого единства он предлагал использовать термин «психологическое».

Наиболее слабым местом в данной схеме и в соответствующих представлениях о механизмах образования психической формы знания S'_Ψ является процесс перехода от рецепторных процессов R_e к психическим Ψ . Поскольку рецепторные процессы – суть процессы физиологические, здесь возникает та же психофизиологическая проблема – как из "физиологического" возникает "психическое", и чем это "психическое" отличается от "физиологического", на основе которого оно возникает. Частично решение данной проблемы дается в той же работе В.М. Бехтерева [3]. Введением понятия "невропсихика" В.М. Бехтерев прямо указывает на то, что вне материальных процессов, происходящих в нервной системе организма, психика не существует. Не сводя психические процессы к физиологическим, он рассматривает психику как особое свойство мозга и протекающих в нем нервных процессов. Собственно эта идея была предложена ранее И.М. Сеченовым в его работе "Рефлексы головного мозга" [16]. Значимость учения И.М. Сеченова и последующего развития его положений в работах В.М. Бехтерева и И.П. Павлова состоит в том, что психика стала рассматриваться не как некая самостоятельная субстанция, а как свойство субстанции, каковой является мозг. Именно мозг и нервная система, в целом, были признаны материальной основой психики и ее материальным субстратом.

Если обозначить свойство мозга, связываемое с понятием психики, символом $V\Psi$, то соотношение (7) можно представить следующим образом:

$$S \Rightarrow R_e \Rightarrow \begin{cases} V\Psi \Rightarrow S'_\Psi \Rightarrow R_{ст.} \\ \Downarrow \\ V \Rightarrow S'_V \Rightarrow R_{нп.} \end{cases} \quad (8)$$

Очевидно, что соотношение (8) соответствует не только определению В.М. Бехтерева, но и представлениям о психических процессах И.П. Павлова и Н.И. Чуприковой.



Рассмотрение психического процесса не в противопоставлении физиологическому, а как его особого свойства позволяет, сохранив специфику «психического», уйти от классического картезианского дуализма и перевести проблему соотношения «мозг и психика» в иную, естественнонаучную плоскость. В этом случае она предстает в форме вопроса о том, каким особым свойством должны обладать физиологические процессы, чтобы они могли получить статус «психических».

Впервые решение данной проблемы было предложено нами в работе [7] и более подробно изложено в работах [8, 9, 10]. За основу нами было принято следующее определение психики. Психика – это такое свойство мозга, которое обеспечивает получение знаний о ближайшем будущем объектов и явлений действительности. В несколько иной редакции, более привычной для психологов гуманитарного склада мышления, можно дать следующее определение. Психика – это субъективное отражение или субъективный образ ближайшего будущего объективной действительности. От традиционного определения, приводимого практически во всех современных учебниках психологии, данное определение отличается тем, что речь идет не просто об образе объективной действительности, а об образе ближайшего будущего этой действительности.

Сразу хотелось бы отметить, что мысль о том, что психика непосредственно связана с процессами опережающего отражения, была высказана еще П.К. Анохиным [2]. Однако, как нами было показано ранее [7], в его рассуждениях речь идет не о получении знаний о будущем, которого еще не было в прошлом опыте организма (для чего нужна достаточно развитая нервная система), а о подготовке реакции, упреждающей наступление событий, знание о которых уже имелось в памяти организма, в его прошлом опыте. Анализируя протекание биохимических процессов в простейших организмах, П.К. Анохин фактически рассматривал не механизмы опережающего отражения, а те же механизмы «оживления следов прошлого опыта», что и В.М. Бехтерев. В результате, если у В.М. Бехтерева простейшие организмы оказались наделенными биопсихикой, у П.К. Анохина они также приобрели признаки психического, но уже в форме способности к опережающему отражению.

Чтобы раскрыть смысл введенного нами определения психики и обозначить ее биологическое значение, рассмотрим проблемы, которые могут возникать при выработке форм двигательной активности, адекватных постоянно изменяющимся условиям жизнедеятельности, у организма, не обладающего психикой.

В случае непсихических (физиологических) форм познавательной активности отражение параметров внешнего воздействия в сенсорной системе организма следует за воздействием, укладываясь в схему взаимодействия реактивного типа, описываемого соотношением (4). Возникающее в результате «субъективное» отражение воздействия (или знание о воздействии) в форме сенсорных процессов S'_v может быть достаточно адекватным, но все же оно является отражением уже прошедшего воздействия. Изменения в сенсорных процессах пусть в небольшой степени, но все же запаздывают относительно изменений во внешней среде, и уж тем более запаздывают изменения в процессах, протекающих в двигательной

системе, когда на основе информации, получаемой в сенсорной системе, формируется ответная реакция организма на внешне воздействие.

Допустим, что в момент времени t_1 появляется некоторая ситуация C_1 , в которой должно осуществляться поведение или двигательная реакция организма. Допустим, далее, что к моменту времени t_1 организм уже имеет полное и адекватное знание о ситуации C_1 в форме некоторого образа (C_1)'

Очевидно, что использование полученных знаний в осуществлении двигательной реакции предполагает протекание в организме определенных внутренних регуляторных процессов. Очевидно также, что на инициацию и протекание этих регуляторных процессов потребуется определенное время Δt . Это означает, что реакция организма на ситуацию C_1 на основе соответствующего знания (C_1)' реализуется лишь к моменту ($t_1 + \Delta t$). Однако к этому моменту исходная ситуация C_1 может существенно измениться, и организм может оказаться в новой ситуации C_2 , по отношению к которой его двигательная реакция будет неадекватной (см. рис. 1), а это чревато для организма печальными последствиями.

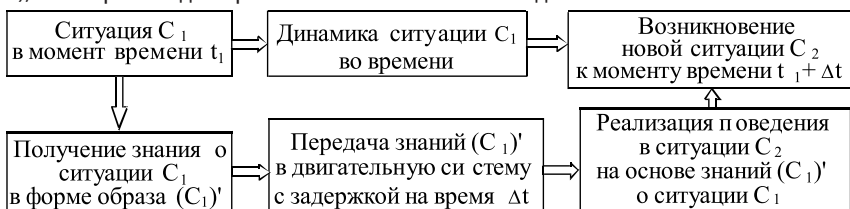


Рис. 1. Механизм возникновения неадекватного поведения организма в изменяющейся ситуации при отсутствии психической формы регуляции поведения

Адекватность поведения организма в условиях изменяющейся ситуации будет обеспечена лишь в том случае, если, находясь в ситуации C_1 , организм будет строить свое поведение не на основе знаний настоящего (C_1)', а на основе знаний (C_2)' о ситуации ближайшего будущего этого настоящего, которое должно наступить через время Δt – время, определяемое скоростью внутренних регуляторных процессов в организме.

По нашему определению, психическая форма познавательной активности, в отличие от непсихической, характеризуется именно тем, что на основе изменений в рецепторной системе, возникающих при непосредственном воздействии внешнего раздражителя на органы чувств и являющихся знанием о «настоящем», в нервной системе начинают протекать такие нервные процессы, параметры которых соответствует знанию о «будущем», об изменениях воздействия, которых еще нет, но которые будут в ближайшее время (через время Δt). Для получения знаний о характере воздействия в ближайшем будущем в нервной системе организма должны протекать нервные процессы, которые, как нами было показано [9], реализуют следующую функцию:

$$\tilde{N}'_{\text{бл.буд.}} = \tilde{N}'_{\text{наст.}} + (\tilde{N}'_{\text{наст.}} - \tilde{N}'_{\text{бл.прош.}}) \quad (9)$$



Нейрофизиологические механизмы реализации функции (9), характеризующей свойство нервных процессов, которое по определению называется психикой, для простейшего случая, соответствующего ощущению, рассмотрены нами в работах [8, 9, 10].

Схема, иллюстрирующая механизм получения знаний о ситуации ближайшего будущего $C'(t_2)$ на основе знаний о настоящем $C'(t_1)$ и его недалеком прошлом $C'(t_0)$, представлена на рис. 2.

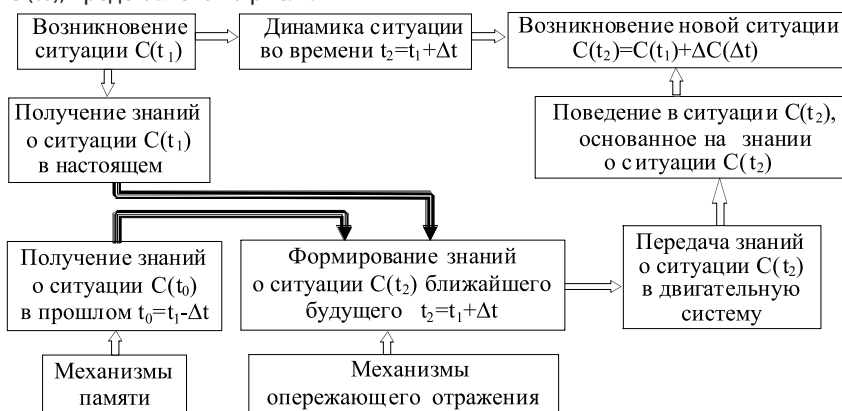


Рис. 2. Механизм получения знаний о ситуации ближайшего будущего и формирования адекватного поведения организма в изменяющейся ситуации

Используя определение психики как свойства мозга обеспечивать получение знаний о ближайшем будущем объективной действительности и рассмотренные механизмы реализации этого свойства, мы можем представить соотношение «физиологического» и «психического» в виде следующей схемы:

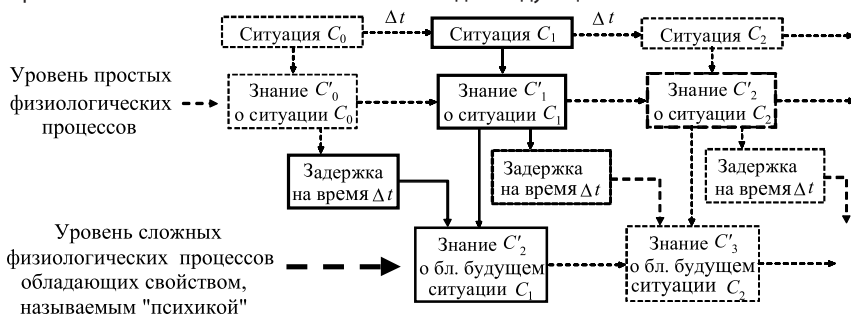


Рис. 3. Соотношение простых и сложных физиологических процессов, протекающих в мозгу при реализации механизма психического (опережающего) отражения действительности



На схеме, представленной на рис. 3, обозначены, с одной стороны, уровень простых физиологических процессов, протекающих в мозгу и обеспечивающих отражение «настоящего», и, с другой стороны, уровень более сложных физиологических процессов, обладающих свойством обеспечивать опережающее отражение действительности, которое обозначается понятием «психика». Наличие физиологических процессов в первом и во втором случаях непосредственно соотносится с понятием «физиологическое». «Психическое» выступает как особое свойство сложных физиологических процессов, благодаря которому обеспечивается опережающее отражение действительности.

При анализе представленной схемы следует иметь в виду, что сами по себе сложные физиологические процессы психическими не являются, как не являются психическими и результаты этих процессов, которые, как указывает, например, Д.И. Дубровский [5], могут соотноситься с понятием «информация». Какими бы не были сложными физиологические процессы – они остаются физиологическими. Признание обратного было бы проявлением классического психофизиологического редуционизма. Другое дело свойство этих процессов. Если физиологические процессы, протекающие в мозгу, обеспечивают получение знаний о ближайшем будущем действительности, значит, они обладают свойством, которое по определению называется психическим или просто психикой. Психическим является не знание о ближайшем будущем действительности, которое получается в результате физиологических процессов, а свойство и способность физиологических процессов получать эти знания.

Очевидно, что простой физиологический процесс и физиологический процесс, обладающий психикой, протекают параллельно, каждый на своем уровне. Вместе с тем они тесно связаны. Характер протекания сложных физиологических процессов, связанных с получением знаний о ближайшем будущем объектов и явлений действительности, то есть особенность психики, самым непосредственным образом зависит от состояния мозга и протекающих как в нем, так и в организме в целом многочисленных физиологических процессов, и не только связанных с получением знаний, но и с обеспечением правильной работы других систем жизнеобеспечения организма. Любые нарушения и изменения в характере протекания мозговых физиологических процессов с неизбежностью будут связаны с изменением отражательной способности или функции мозга, называемой психикой. В свою очередь, любые изменения в психике – есть не что иное, как изменения в протекании сложных материальных физиологических процессов, и в силу этого они способны оказывать воздействие на другие материальные физиологические процессы, протекающие в организме.

Предложенный нами вариант определения психики как свойства мозга получать знания о ближайшем будущем объектов и явлений действительности, снимает основные противоречия психофизиологической проблемы, отвечая на вопросы и о биологическом значении возникновения психики в эволюционном развитии организмов, и о механизмах взаимодействия «физиологического» и «психического» при сохранении специфики последнего.



Литература

1. Аллавердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Издательство «Речь», 2003.
2. Анохин П.К. Опережающее отражение действительности // Анохин П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональных систем. М.: Наука, 1978. С. 7-26.
3. Бехтерев В.М. Объективная психология. М.: Наука, 1991.
4. Выготский Л.С. Психика, сознание, бессознательное // Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 132-133.
5. Дубровский Д.И. Психика и мозг: результаты и перспективы исследований // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 6. С. 3-15.
6. Климов Е.А. Общая психология. Общеобразовательный курс: Учебное пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999.
7. Корниенко А.Ф. Теория и практика психологического исследования: Учебное пособие. Казань: Изд-во КГПУ, 2000.
8. Корниенко А.Ф. Подход В.М. Бехтерева к решению проблемы «психического» // Бехтерев В.М. и современная психология: Материалы докладов на российской научно-практической конференции. Казань, КГУ, 29-30 сентября 2005 года. Вып. 3. Т. 1. Казань: Центр инновационных технологий, 2005. С.51-58.
9. Корниенко А.Ф. Проблема возникновения «психического» // Психологические исследования на кафедре практической психологии: Сборник статей. Вып.1 / Под ред. А.Ф. Корниенко. Казань: ТГГПУ, 2005. С.16-28.
10. Корниенко А.Ф. Чувствительность организма и «зачаточная форма психики» // Вестник КГПУ, 2006. № 5. С.186-194.
11. Ламарк Ж.Б. Философия зоологии. Т. 1. М.; Л.: Биомедгиз, 1935.
12. Леонтьев А.Н. Возникновение и эволюция психики // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1983.
13. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
14. Павлов И.П. Мозг и психика // Избранные психологические труды. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
15. Северцев А.Н. Эволюция и психика // Психологический журнал, 1982. № 4. С. 149-159.
16. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. М.: Изд-во АН СССР, 1942.
17. Чуприкова Н.И. Объект, предмет и метод психологической науки // Труды Ярославского методологического семинара. Том 3: Метод психологии / Под ред. В.В. Новикова, И.Н. Карицкого, В.В. Козлова, В.А. Мазилова. Ярославль: МАПН, 2005. С. 359-369.
18. Чуприкова Н.И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопр. психол. 2004. № 2. С. 104- 118.



Абакумова И.В., Савченко Н.А.

Профессиональные диспозиции как компонент личностного становления

В статье рассматриваются различные отечественные и зарубежные подходы к определению понятия «диспозиция». Анализируется представление о смысловой диспозиции в рамках смысловой теории и смыслообразования. Раскрывается структура, место и значение профессиональной диспозиции как формы смысловой диспозиции. Подчеркивается влияние профессиональной диспозиции на выстраивание профессиональной стратегии, осуществление профессионально-ориентированной учебной и профессиональной деятельности посредством смысловых установок.

Ключевые слова: теория смысла, фиксированная установка, аттитюд, отношение, смысловая сфера, смыслообразование, смысловая диспозиция, профессиональная диспозиция, смысловая установка.

Интерес к смысловой проблематике остается постоянным в отечественной и западной психологии. Возникновение интереса к данной проблеме в западной психологии связано с психоанализом (З. Фрейд, А. Адлер, К.Г. Юнг). В середине прошлого века данная проблема разрабатывалась в двух направлениях, различающихся в представлении о роли и функции смысла в деятельности личности: 1) как высшая интегративная основа личности (В. Франкл, Дж. Ройс, А. Пауэлл, Ф. Феникс, Дж. Бьюдженталь) и 2) как структурный элемент сознания и деятельности (Дж. Ньюттен, Р. Мэй, Дж. Келли).

В отечественной психологии также выделяют несколько этапов разработки данной проблематики: 1) введение понятия «смысл» и его разработка в качестве базовой категории психологии (Л.С. Выготской, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия); 2) его дифференциация и появление новых понятий, описывающих смысловую реальность (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.К. Вилюнас, Е.Е. Насиновская, В.В. Столин, Е.В. Субботский, О.К. Тихомиров); 3) интеграция всех представлений и возникновение классификаций смысловых образований (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Б.В. Зейгарник, В.А. Иванников, Е.Е. Насиновская). Ряд авторов (И.В. Абакумова, М.Х. Машекуашева и др.) придерживается мнения, что с середины 1990 годов начался четвертый этап развития теории смысла, характеризующийся интеграцией накопленных в области психологии смысла знаний и появлением фундаментальных работ, представляющих четкую структуру концепции теории смысла (Д.А. Леонтьев, И.В. Абакумова).

Несмотря на динамический характер развития теории смысла, ряд важнейших аспектов смысла и смыслообразования все еще остается мало разработанным. Динамику исследования смысловой реальности личности в целом можно представить как движение от исследования непосредственных, единичных структур, изменчивых и вплетенных в реальную деятельность (личностных смыслов) к ис-



следованию самых устойчивых образований, венчающих всю жизнедеятельность личности (смысл жизни, ценности, смысложизненная концепция). При этом можно говорить о достаточно широком исследовании таких структур, как мотив, ценность, смысл жизни, личностный смысл и недостаточном исследовании промежуточного звена в виде латентных структур, к которым в частности относятся смысловые диспозиции. Хотя в последнее время возникли исследования, посвященные диспозициям личности, где они рассматриваются как фактор толерантности (Сухих, 2006), карьерного роста (Юркова, 2007), однако до сих пор данный феномен остается малоизученным. Существуют также определенные терминологические различия, затрудняющие процесс анализа диспозиций. В психологии существует три близких по содержанию термина к понятию диспозиция: фиксированная установка, аттитюд и понятие отношения в теории отношений В.Н. Мясищева.

В.Н. Мясищев [6] характеризует отношение как основанную на индивидуальном опыте избирательную, осознанную связь человека со значимым для него объектом, как потенциал психической реакции личности в связи с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности. Отношения, согласно В.Н. Мясищеву, вырастают из индивидуального и общественного опыта и устанавливаются как «содержательные связи с окружающей общественной действительностью» [8, с. 15]. Иными словами, автор рассматривает отношения как объективно реально существующую связь между индивидом и предметами действительности и одновременно как субъективную реальность, принадлежащую субъекту и отражающуюся в его сознании.

В.Н. Мясищев [8] употребляет понятия психического отношения, психологического отношения и субъективного отношения. В одном месте он прямо указывает на то, что «отношения связывают человека не столько с внешними сторонами вещей, сколько с их существом, с их смыслом» [7, с. 143], тем самым указывая на смысловую природу отношений, с чем согласен ряд авторов (Кокурина, 1990; Леонтьев, 2003; Петров, 2001).

В отличие от психического, психологическое отношение характеризуется сознательностью, произвольностью, целостностью, индивидуализированностью, оно связано с личностным смыслом, конкретизируется в интересах, оценках, убеждениях, осознанных мотивах. Субъективное отношение рассматривается в контексте межличностных отношений, где оно «отчетливо проявляется в реакциях и действиях обнаруживающих свою объективность, а индивидуально-психологическое становится социально-психологическим» [8, с. 48]. Необходимо отметить, что в других исследованиях субъективное отношение личности обозначается как широкий класс связанных с потребностно-мотивационной сферой явлений (ценностные ориентации, интересы, симпатии и др.), субъективная позиция личности в мире, являясь отражательным по сути и родовым к понятиям установка, личностный смысл, аттитюд [5].

Обобщая представления о структуре отношений (Мясищев, 1995; Бодалев, 1994; Сарджвеладзе, 1989; Ильин, 2001), можно говорить о нем как о трехкомпонентном образовании, в котором выделяется: 1) конативный компонент, выраженный в



мотивах и вытекающих из них установках; 2) когнитивный – содержащий знания субъекта об объекте; 3) эмоционально-оценочный – показывающий эмоциональные переживания и оценки субъекта в адрес объекта.

Вторым понятием, близким к понятию диспозиции, является понятие фиксированной установки, разработанное в теории установки Д.Н. Узнадзе и его последователей Ш.С. Прангишвили, Ш.Н. Чхартишвили и др.

В рамках теории установки Д.Н. Узнадзе [14] выделяет два рода установок: первичную и фиксированную. Согласно взглядам Д.Н. Узнадзе, первичная установка возникает и исчезает после того, как соответствующий ей поведенческий акт выполнен. Однако «однажды образовавшаяся установка не исчезает, она остается у субъекта как готовность к повторной актуализации в случае повторения надлежащих условий» [14, с. 13]. Ш.Н. Чхартишвили указывает на то, что фиксированная установка есть «состояние хронического порядка, которое может сохраняться в инактивированном виде, бездейственно, в течение дней, недель и месяцев, иногда до самой смерти» [14, с. 14-15]. Функцию управления актуальной деятельностью осуществляет только первичная установка, а фиксированная же установка существует латентно, не имея непосредственного выхода в поведение (Чхартишвили, 1971; Прангишвили, 1975). О проявлении фиксированной установки судят по тем искажениям, которые она вносит в процесс поведения. Эти ошибки и искажения говорят о том, что в ряде случаев фиксированная установка может приобрести относительную самостоятельность и независимость от задачи, поставленной перед субъектом. Фиксированная установка, таким образом, представляет собой готовность человека к многократному повторению определенного способа действий в условиях, в которых она возникла, поскольку в ней «отражен и сохранен тот отрезок объективной действительности, на основе которого сама она создавалась и была зафиксирована» [14, с. 26-27].

Возникший вопрос о соотношении понятий отношения и установки решался разными авторами по-разному. В некоторых концепциях установки и отношения рассматривались как разные структуры (Норакидзе, 1979; Сарджвеладзе, 1985; Шерозия, 1979), в других – данные понятия рассматривались как две стороны одного явления – социальной установки (Надирашвили, 1970; Леонтьев, 2003).

Исследование социальных установок имеет длительную историю, главным образом в американской социальной психологии (Г. Олпорт, М. Смит, К. Ховланд и др.).

По П.Н. Шихиреву [15], социальная установка (attitude) – понятие, употребляемое в социологии и социальной психологии для обозначения устойчивой предрасположенности, готовности индивида или группы к действию, ориентированному на социально значимый объект. Под социальной установкой понимается психологическое переживание индивидом ценности, значения, смысла социального объекта, состояние сознания индивида относительно некой ценности.

В социологии понятие социальной установки использовалось впервые У. Томасом и Ф. Знанецки [20] для обозначения ориентаций индивида в качестве члена



группы относительно ценностей группы. Для них социальная установка – это субъективные ориентации индивида как члена группы, общности или общества на те или иные ценности, предписывающие определенные социально принятые способы поведения. Готовность человека действовать определенным образом в определенных ситуациях, обусловленная ценностными ориентациями.

Г. Олпорт дает широкое толкование attitude, рассматривая его как «нервно-психическое состояние готовности, обусловленное прошлым опытом и оказывающее направляющее или динамическое влияние на реакции индивида на все объекты и ситуации, с которыми он связан» [16, с. 810]. В рамках своей теории черт личности он таким образом рассматривает личную диспозицию, которая позволяет изучать человека, его уникальную индивидуальность. Черты и личные диспозиции реально существуют в человеке, они непосредственно не наблюдаются и должны быть выведены из поведения.

В энциклопедической статье attitude определяются несколько уже как «предрасположенность классифицировать группы объектов или явлений и реагировать на них в определенном соответствии с их оценкой» [19, с. 360]. Д. Кац и Э. Столлэнд исключают из определения attitude тенденцию к реагированию, определив его как тенденцию, или «предрасположенность индивида определенным образом оценивать объект или его символ» [18, с. 428].

В рамках социально-психологических исследований сложилась традиционная концепция трехкомпонентной структуры социальной установки: 1) аффективный (связан с эмоциональной оценкой объекта); 2) когнитивный (выражает осознание человеком объекта социальной установки); 3) поведенческий (заключает в себе реальные действия, направленные на объект). Однако среди исследователей до сих пор продолжают споры относительно того, какой из названных компонентов играет решающую роль и какой из них является действительным объектом измерения.

Переосмыслением результатов, набранных в этой традиции, явилась концепция диспозиционной регуляции социального поведения личности, разработанная В.А. Ядовым [10]. Диспозиционная концепция характеризует поведение личности в зависимости от состояния ее готовности к определенному способу действия. В.А. Ядов рассматривает диспозиции личности, как «фиксированные в ее социальном опыте предрасположенности воспринимать и оценивать условия деятельности, а также действовать в этих условиях определенным образом» [10, с. 3]. Автор рассматривает диспозиции личности как иерархически организованную систему, вершиной которой является общая направленность интересов и система ценностных ориентаций как продукт воздействия общих социальных условий, средним уровнем – система обобщенных социальных установок на разнообразные социальные объекты, а нижний образуют ситуативные социальные установки как готовности к оценке и действию в конкретных условиях деятельности. Это также позволяет смотреть на содержание диспозиции довольно широко.

Понимание attitude как фиксированных в социальном опыте предрасположенностей, т.е. понимание attitude как специфического частного случая



фиксированных установок, довольно распространено (Надирашвили, 1974; Прангишвили, 1975; Сарджвеладзе, 1981 и др.).

Из проведенного анализа понятий видно, что диспозиция толкуется довольно широко, начиная с ее отождествления с аттитюдом, и отнесение к ним ценностных ориентаций, локуса-контроля, базовых представлений о природе человека [11, 12], с фиксированной установкой [13], вплоть до стирания различий между диспозицией и установкой до чисто временного фактора [2, с. 45]. Однако данные различия касаются проявления диспозиции в различных контекстах и ситуациях, в отношении содержания данных понятий можно выделить ряд сходных моментов, которые заключается с одной стороны в единстве выделяемых в них структурных компонентов (конативный, когнитивный и аффективный), с другой стороны – схожестью определения через фиксированную в опыте предрасположенность, устойчивую готовность. Данное сходство в последствии позволит нам ограничиться одним понятием, понятием смысловой диспозиции.

В философии существует понятие диспозитива, также близкое по своей сути к понятию «диспозиция». Диспозитив (*dispositif* (фр) – порядок, расположение как «диспозиция», а также устройство, механизм) – термин предложенный М. Фуко, «фиксирующий систему стратегических ориентиров целеполагания, имплицитно задаваемую характерными для того или иного социума комплексом «власти-знания», и выступающей матрицей конфигурирования культивируемых этим обществом практик» [9, с. 332]. М. Фуко рассматривает диспозитив как имплицитный инвариант типовых стратегий осуществления той или иной практики, акцентируя внимание на его стратегической функции. Данная функция диспозитива, раскрытая М. Фуко, вполне соотносится с диспозицией, что станет заметно, обратившись к представлению о структуре смысловой сферы Д.А. Леонтьева.

Представления о смысловой диспозиции показывает самостоятельность данного фактора в рамках смысловой теории и смыслообразования. Анализируя смысловые структуры, Д.А. Леонтьев [4] выводит основные структурно-функциональные составляющие смысловой сферы человека и описывает их взаимодействие. Согласно представлениям рассматриваемого автора, смысловая сфера человека состоит из трех уровней смысловых структур, которые связаны функциональными связями и реализуются в процессе смыслообразования.

К первому уровню относятся личностные смыслы и смысловые установки, оказывающие непосредственные регуляторные воздействия на структуры деятельности и образа мира. Второй уровень составляют мотивы, смысловые конструкты и смысловые диспозиции. Эти структуры ответственны за смыслообразование и участвуют в регуляторных процессах опосредованно через порождаемые ими структуры первого уровня. Третий уровень – высшие смыслы, к которым относятся личностные ценности.

В рамках интегральной модели смыслообразования, предложенной И.В. Абакумовой [1], смысловые конструкты, смысловые диспозиции также принадлежат к зоне потенциальных смыслообразующих структур.



Д.А. Леонтьев говорит о смысловой диспозиции в контексте способности личности к сохранению следов смыслового опыта в виде зафиксированного латентного инактивированного устойчивого отношения субъекта к объектам и явлениям действительности, инвариантно значимым в различных контекстах индивидуальной жизнедеятельности и проявляющихся в специфических эффектах смыслового регулирования деятельности. Автор предлагает выделять в ней две стороны – содержательную и динамическую – тем самым указывая на двойную ее природу: как явления содержательного, феноменологического, и как явления установочной природы, т.е. предрасположенности.

Д.А. Леонтьев считает, что отношение представляет собой феноменологическую сторону смысловых диспозиций. Эти отношения могут быть различной степени обобщенности – от отношения к единичным объектам до отношения к целым классам объектов, причем отношения могут дифференцироваться внутри этих классов, отношения к целому может быть отличным от отношения к его частям. «При каждом новом столкновении в практической деятельности со значимыми объектами и явлениями, уже существующее отношение к ним субъекта обогащается, дополняется и дифференцируется за счет раскрытия новых смысловых связей, что, в свою очередь, может приводить либо к укреплению, либо, напротив, расшатыванию исходного отношения» [4, с. 209]. Этим подчеркивается их отличие от смысловых структур высшего уровня (ценностей), которые укоренены в структуре личности и смена которых является кризисным моментом жизнедеятельности. О наличии устойчивых отношений можно судить по определенным инвариантным особенностям поведения субъекта по отношению к одним и тем же объектам в разных контекстах деятельности. Вместе с тем Д.А. Леонтьев отмечает, что смысловые диспозиции не имеют непосредственного выхода в деятельность. Смысловые диспозиции в конкретной ситуации актуализируются через порождение личностных смыслов и смысловых установок актуальной деятельности, «стремящихся привести направленность деятельности в целом или отдельных ее эпизодов в соответствие с устойчивыми внеситуативными диспозициями» [там же, с. 209].

Говоря о выходе содержания смысловых диспозиций в деятельность и поведение человека, необходимо обратиться к их динамической стороне, то есть к фиксированным смысловым установкам. Как отмечает Д.А. Леонтьев в контексте смысловой теории, «указание на социальность установки представляется излишним... личностные структуры, в которых фиксируется смысловой опыт субъекта, имеют принципиально одно и то же строение вне зависимости от того, регулируют ли они сферу социального поведения или иные сферы деятельности» [4, с. 208]. Д.А. Леонтьев предлагает рассматривать социальную установку как частный случай смысловой диспозиции (с чем авторы данной работы согласны). Во внутренней структуре смысловой диспозиции как явлению установочной природы можно выделить три компонента: 1) предметную составляющую, т.е. отражение объекта, к которому субъект устойчиво относится; 2) смысловую составляющую, т.е. отражение конкретного смысла данного объекта; 3) поведенческий компонент.



Д.А. Леонтьев, вслед за М. Фишбеином и А. Айзенем [17], предлагает не приписывать поведенческий компонент структуре самой диспозиции, поскольку из смысловой диспозиции нельзя вывести какие-либо конкретные действия. Они формируются, как отмечает Д.А. Леонтьев, на основе актуальной установки, формирующейся, в свою очередь, на основе диспозиции под влиянием ситуации и с учетом направленности деятельности, задаваемой мотивом. В связи с этим, автор предлагает выделять в смысловой диспозиции два компонента – предметный и смысловой.

Как отмечалось выше, личностные смыслы и смысловые установки являются также производными от смысловых диспозиций. Согласно Д.А. Леонтьеву [4], отношение между диспозицией и мотивом деятельности сводится к двум типам: 1) мотив выступает детерминантом актуализации в деятельности релевантных ему смысловых диспозиций, через смысловой компонент диспозиции; 2) актуализация смысловых диспозиций через их предметный компонент, когда смыслообразование оказывается никак не связано с контекстом актуальной деятельности. Автор говорит о том, что источником смысла во втором случае выступают не мотивы, а значимые объекты, отношение к которым укоренено в структуре личности в виде устойчивой смысловой диспозиции. В связи с этим могут возникать рассогласования между диспозиционным (на основе предметного компонента) и мотивационным смыслообразованием (на основе смыслового компонента). Это происходит, когда человек в ходе деятельности сталкиваемся с объектом, имеющим для него устойчивый смысл, зафиксированный в диспозиции. «Поскольку актуализирующаяся в этом случае смысловая диспозиция не связана с системой смысловой регуляции данной деятельности, она может явиться источником личностных смыслов и смысловых установок, не совпадающих по своей регулирующей направленности с личностными смыслом и смысловыми установками, детерминированными актуальным мотивом» [там же, с. 211-212].

Рассогласование диспозиций и мотива деятельности зависит от их «смыслового заряда» (Леонтьев, 2003). Это рассогласование может породить преграды на пути осуществления данной деятельности, или может привести к образованию совершенно нового мотива и новой деятельности, вызванным непреднамеренным влиянием смысловых диспозиций на протекание актуальной деятельности. Эти процессы были изучены О.М. Краснорядцевой [3], выделившей в смысловой регуляции деятельности два вида смыслов: смыслы, порожденные актуальной потребностью и актуальным мотивом, и смыслы, порождающие актуальную потребность. О.М. Краснорядцевой [3] удалось экспериментально показать, что внеситуативные личностные структуры – личностные фиксированные установки – активно участвуют в регуляции деятельности, порождая ситуативные эмоции и актуальные установки, взаимосвязанные в единые эмоционально-установочные комплексы. При обнаружении в материале деятельности познавательного противоречия происходит обесценивание смысла актуальной (непознавательной) деятельности, разрушение функционирующего и формирование нового



эмоционально-установочного комплекса, обуславливающего побуждение к новой, более ценной, деятельности. Смысловые диспозиции представляются механизмом смены деятельности, «их актуализация выражается в порождении актуальных личностных смыслов и смысловых установок, стремящихся придать деятельности, в которой они возникли, направленность, согласующуюся с направленностью смысловой диспозиции» [4, с. 212-213]. И здесь мы можем говорить о смысловой диспозиции в стратегическом аспекте, как о смысловой структуре, которая опосредованно, через порождения личностных смыслов и смысловых установок, вносит свой вклад в выработку стратегии достижения той или иной цели деятельности. Причем необходимо подчеркнуть именно опосредованность связи с целью в диспозиции.

Таким образом, можно выделить ряд характеристик смысловой диспозиции: 1) явление двойной природы, т.е. феноменологическое и динамическое одновременно; 2) зафиксированное, латентное, инвариантное, инактивированное, устойчивое отношение и готовность; 3) смыслообразующая структура смысловой сферы личности; 4) обладает двухкомпонентной структурой; 5) имеет стратегический аспект функционирования, внося вклад в выработку стратегии достижения цели.

Можно говорить о том, что смысловые диспозиции личности в отношении к профессии, профессиональной деятельности могут приобретать форму профессиональных диспозиций, которым, мы считаем, присущи выделенные характеристики смысловых диспозиций. Профессиональные диспозиции будут оказывать влияние на профессионально-ориентированную учебную и, возможно, на будущую профессиональную деятельность, являясь опосредованным механизмом выстраивания профессиональной стратегии.

С одной стороны, профессиональная диспозиция соприкасается с мотивом актуальной деятельности и вступает с ним во взаимодействие, с другой стороны, обладает своим собственным устойчивым отношением или устойчивым смыслом, который также может генерировать свои специфические интенции. Данные стороны в реальном поведении и деятельности человека интегрируются в особом качестве, выражаясь в смысловых установках, которые оказывают уже непосредственное влияние на актуально протекающую деятельность. Ввиду чего возможен стратегический аспект функционирования профессиональной диспозиции.

Исходя из этого, в структуре профессиональной диспозиции целесообразно выделять: содержательно-смысловой компонент, заключающий зафиксированное и устойчивое отношение к своей профессии и ее компонентам; динамический компонент; связанный с мотивами учебной или профессиональной деятельности, и третий компонент – смысловую установку как интегратора содержательно-смыслового и динамического компонента. В данном контексте мы идем вслед за Д.А. Леонтьевым, понимая под смысловыми установками составляющую исполнительных механизмов деятельности, отражающую в себе жизненный смысл объектов, на которые эта деятельность направлена, и феноменологически проявляющуюся в различных формах воздействия на протекание актуальной деятельности.



Если содержательная сторона диспозиции соотносится с мотивом деятельности, то профессиональная диспозиция укладывается в общую профессиональную стратегию. Но возможны случаи, когда она может входить в рассогласование с мотивом деятельности. Например, студент-психолог хочет быть успешным психологом и знает, что для этого необходимо получать соответствующие знания, развивать в себе определенные качества, однако в реальной действительности имеет негативное отношение или предубеждение к учебе как таковой, некоторым предметам образовательного стандарта, преподавателям, другим психологам, клиентам, психологическим теориям, к себе как к психологу и т.д., тогда он избирает путь к поставленной цели в соответствии с этими устойчивыми отношениями. В последнем случае значимые для профессионально-ориентированной учебной деятельности объекты вносят свой вклад в достижение цели деятельности через смысловые установки, сформированные устойчивым и латентным отношением. У студента появляется избирательное отношение к знаниям, проявляющееся в отборе тех компонентов, которые соответствуют смысловым установкам.

В связи с этим возникает проблема определения подобных устойчивых отношений студентов-психологов, образующих своего рода смысловой фон, в рамках которого осуществляется выбор целей и средств актуальной деятельности, а также их влияния на выбор целей и средств профессионально-ориентированной, и далее профессиональной деятельности, их вклад в выстраивание общей профессиональной стратегии. Этого, в частности, можно достичь, исследуя смысловые установки, в которых реализуется содержание профессиональной диспозиции.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2003. 480 с.
2. Большой толковый психологический словарь. Т.2. (П-Я); Пер. с англ./ Ребер Артур. ООО «Издательство» Аст; «Издательство «Вече», 2001. 560 с.
3. Краснорядцева О.М. Регуляция мыслительной деятельности на стадии инициации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1986. 25 с.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 326 с.
6. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. 426 с.
7. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии, 1957. № 5. С. 142-155.
8. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды. Москва; Воронеж. 1995. 356 с.
9. Новейший философский словарь: 2-е изд, перераб. и дополн. М.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2001. 1280 с.



10. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности/ Под ред. В.А. Ядова. Л.: Наука, 1979. 264 с.
11. Сухих Е.С. Социально-перцептивный стиль и диспозиции личности как факторы толерантности. Автореф. дис. ... канд. психол наук. Краснодар, 2007. 24 с.
12. Юркова И.Г. Представления и диспозиции личности как фактор карьерного роста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2007. 24с.
13. Ховрачев А.П. Особенности диспозиционной установки у пациентов с психотическими расстройствами// Психологический журнал, Т. 16, № 2. 1995. С.164-167.
14. Чхартишвили Ш.Н. Некоторые спорные проблемы психологии установки. Тбилиси: Мецниереба, 1971. 273 с.
15. Шихрев П. И. Исследования социальной установки в США//Вопросы философии 1973. № 4.
16. Allport G.W. Attitudes // A handbook of social psychology / C.Murchison (Ed.). Worcester (Mass.): Clark University Press, 1935. P. 798-844.
17. Fishbein H., Ajzen I. Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research. Reading (Mass.): Addison-Wesley, 1975. XI, 578 p.
18. Katz L., Stotland E. A preliminary statement to a theory of attitude structure and change // Psychology: a study of a science. V. 1. / S.Koch (Ed.). New York: McGraw-Hill, 1959. P. 423–475.
19. McGuire W.J. Attitudes//Encyclopaedia Britannica. 15th ed. V. 2. Chicago: 1974. P. 360–363.
20. Thomas V., Znanjecki F. The polish peasant in Europe and America Boston 1918. Vol. 1.



СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Аксеновская Л.Н.

Модель ордерной технологии изменения организационной культуры

Представлена модель социально-психологической технологии изменения организационной культуры (ордерная технология). Дано описание и рассмотрены принципы работы технологии, обсуждены методы диагностики организационной культуры. Показано как система ордерных тренингов функционирует в качестве ключевого технологического процесса.

Ключевые слова: организационная культура, ордерная модель, ордерная технология, диагностика, ордерные тренинги.

Введение

Социально-психологические аспекты организационных изменений привлекают к себе внимание как практиков (консультантов по управлению, топ-менеджмент деловых организаций), так и теоретиков из числа социальных психологов и специалистов в области менеджмента и теории организаций. Причина этого интереса кроется в острой необходимости решать вопросы развития и трансформации деловых организаций в постоянно меняющихся условиях рыночной конкуренции.

Проблема организационных изменений является частью более широкого проблемного поля – темы социальных изменений, заявленных А. Тешфелом в качестве ключевой проблемы развития социальной психологии в целом [3]. Тема организационных изменений и её социально-психологическая феноменология рассматривается в работах целого ряда отечественных исследователей – Г.М. Андреевой [3], Т.Ю.Базарова [4], А.В. Булгакова [5], А.А. Грачева [6], А.Л. Журавлева [7], С.А. Липатова [8] и др. Особый интерес в контексте проблемы организационных изменений представляет вопрос о социально-психологических технологиях организационных изменений и конкретно – социально-психологических технологиях изменения организационной культуры.

Цель статьи – представить компактное описание модели ордерной технологии изменения организационной культуры, разработывавшейся и апробировавшейся автором на протяжении последних десяти лет.

Общее описание ордерной технологии изменения организационной культуры

Ордерная технология изменения организационной культуры является прикладной частью ордерного подхода к работе с организационной культурой – её



исследованию и изменению [1]. Будучи социально-психологической технологией, ордерная технология опирается на представление об организационной культуре как сложном социально-психологическом порядке организационно-управленческих интеракций, конституируемых и регулируемых системами этических смыслов участников взаимодействия. Основные параметры ордерной технологии заданы социально-психологической (ордерной) моделью организационной культуры, моделиобразующим параметром которой явилось управленческое взаимодействие. Эмпирическим путем были выявлены и метафорически смоделированы три основных типа управленческого взаимодействия («родительская», «командирская», «пастырская»). Каждый из этих типов (моделей управленческого взаимодействия) инициирует развитие соответствующего типа организационной культуры («семьи», «армии», «церкви»). В развитом виде организационная культура как социально-психологический порядок (ордер) содержит в себе все три аспекта – «семейный», «армейский» и «церковный», каждый из которых выполняет свою специфическую функцию и обеспечивает жизнеспособность организационной культуры. Помимо трех основных аспектов (субордеров) культуры как социально-психологического порядка (ордера), выделены два дополнительных – синкретический субордер (характеризуется недифференцированным состоянием всех трех аспектов) и синтетический субордер (характеризуется состоянием гармоничного и сбалансированного развития трех основных субордеров). Выделенные субордера (три основных и два дополнительных) могут рассматриваться как этапы формирования организационной культуры: синкретический этап – «семейный» этап – «армейский» этап – «церковный» этап – синтетический этап [2].

В соответствии с ордерной моделью технология изменения организационной культуры строится как последовательная работа с пятью субордерами психосоциокультурного порядка – синкретическим, «семейным», «армейским», «церковным» и синтетическим, порождаемыми соответствующими типами управленческого взаимодействия.

Архитектура ордерной технологии задается совокупностью согласованных между собой и определенным образом структурированных последовательностей этапов и действий, имеющих собственное назначение, но жестко сфокусированных на достижении единой цели перевода организационно-культурной системы из существующего в желательное состояние.

Наиболее общим алгоритмизированным фреймом изменения организационной культуры является регулятивный цикл, включающий в себя следующую последовательность этапов: 1) предварительная диагностика и диагностика; 2) разработка плана изменения; 3) реализация плана изменения; 4) оценка полученного результата; 5) сопровождение полученного изменения.

По отношению к вышеуказанной последовательности действий вторая последовательность выступает как содержательное наполнение первой и представляет собой собственно социально-психологическую (ордерную) технологию изменения организационной культуры. Она включает в себя следующую последовательность



этапов: 1) синкретический этап работы с организационной культурой; 2) работа с «семейным» субордером организационной культуры; 3) работа с «армейским» субордером организационной культуры; 4) работа с «церковным» субордером организационной культуры; 5) синтетический этап работы с организационной культурой.

Сущность изменения организационной культуры, выполняемого на базе ордерного подхода, заключается в последовательной проработке (диагностике, коррекции, формировании и развитии) каждого субордера организационно-культурной системы и приведение их в сбалансированное высокофункциональное состояние с целью повышения управляемости организации и повышения эффективности её деятельности.

Третья последовательность этапов и действий традиционно определяется как системная и предполагает следующий порядок проработки каждого субордера: 1) уровень личности лидера; 2) уровень управленческой команды; 3) уровень среднего менеджмента; 4) уровень исполнительского персонала; 5) уровень организации в целом. Изменение, таким образом, осуществляется «сверху вниз» и затем фиксируется специальными методами на всем «пространстве» организационно-культурной системы.

Технологическая последовательность изменения организационной культуры задается: а) движением «сверху вниз» в рамках субордерного этапа (например, работа в рамках субордерного этапа «семья» проходит пять уровней – лидер, управленческая команда, средний менеджмент, исполнительский персонал, уровень организации в целом); б) движением по субордерным этапам: от синкретического этапа через «семейный», «армейский» и «церковный» к синтетическому этапу (например, когда завершается проработка субордерного этапа «семья», начинается проработка по принципу «сверху вниз» субордерного этапа «армия», затем – «церкови» и цикл завершается проработкой синтетического субордерного этапа).

Имеющийся в нашем распоряжении опыт показывает, что сроки прохождения одного субордерного этапа могут быть ограничены одним годом (12 месяцев). Это минимально достаточный срок для закрепления в психологии и поведении персонала новых установок и моделей взаимодействия.

Таким образом, полный цикл ордерного изменения организационной культуры занимает пять лет (по одному году на каждый субордерный этап). Результатом пятилетней работы является сформированный и запущенный механизм перманентной самотрансформации организации (помимо оперативного решения стоящих перед ней актуальных задач деятельности).

Принципы функционирования ордерной технологии изменения организационной культуры

Разработка ордерной технологии изменения организационной культуры осуществлена на основе ряда принципов, продиктованных как требованиями потребностей практики (реалий деятельности предпринимательских организаций),



так и требованиями теоретической (интеллектуальной) дисциплины. Выделим основные принципы.

1. Принцип примата задачи, стоящей перед организацией.

Ордерная технология изменения организационной культуры является способом решения задач, стоящих перед организацией, и ориентирована на осуществление социально-психологических изменений на базе актуального для организации предметного содержания (например, организация заявляет в качестве актуальной задачи формирование финансовой дисциплины и постановку системы учета. Эта задача берется в качестве предметной основы проекта и решается в ходе его реализации вместе с формированием необходимых организации социально-психологических характеристик культуры).

2. Принцип примата социально-психологического изменения организационной культуры.

Примат изменения устанавливается по отношению к изучению, исследованию организационной культуры. Исследовательская задача является сопровождающей задачей изменения в ходе решения стоящей перед организацией производственной (в широком смысле слова) задачи. Вместе с тем, исследовательская задача является принципиально значимой, поскольку отвечает за «производство» нового знания, «конвертируемого» в эффективные управленческие решения.

3. Принцип научной и практической обоснованности социально-психологической технологии.

Ордерная технология изменения организационной культуры: а) является важным элементом и прикладной частью ордерной концепции, методологии и социально-психологической модели организационной культуры; б) элементы и методы ордерной технологии сформировались в процессе решения практических задач и прошли селекцию в ходе практического применения.

4. Принцип единства изменения и диагностики организационной культуры.

В ордерной технологии диагностика «встроена» в процесс изменения и, как правило, является методом изменения организационной культуры. Это позволяет: а) экономить время организации и б) удерживать фокус внимания на цели изменения и разработке средств достижения этой цели.

5. Принцип метафорического моделирования.

Глубинным психологическим механизмом изменения организационно-культурной системы является смыслообразование, осуществляемое средствами метафоризации. Для формирования единой смысловой подсистемы организационно-культурной системы в ордерной технологии применяется метод метафорического моделирования значимых аспектов организационно-управленческого взаимодействия.

Совокупность названных принципов интерпретирует и в ряде случаев уточняет отдельные аспекты системы методологических принципов ордерного подхода к изучению и изменению организационной культуры.



Методы ордерной диагностики организационной культуры

Ордерная диагностика организационной культуры есть описание состояния различных системных уровней и отдельных элементов организационно-культурной системы при помощи широкого класса ордерных моделей.

Ордерная диагностика максимально сближена с процедурами и методами изменения организационной культуры, в ряде случаев прямо тождественна им и сама является методом изменения организационной культуры в процессе своего применения.

В соответствии с методологическим принципом радикальной (когнитивной) плюральности в ордерной диагностике: а) используется широкий набор методов из различных подходов, б) модифицируются известные методы и в) разрабатываются собственные методы.

Методы применяются избирательно в соответствии со стоящей задачей, спецификой ситуации, особенностями групп и отдельных людей. Применяемые методы ордерной диагностики можно классифицировать по критерию признака (формальные признаки различения методов и содержательные признаки различения методов). Представим классификацию методов ордерной диагностики по формальному признаку.

I. Методы: а) диагностики; б) аутодиагностики.

II. Методы: а) индивидуальные; б) командные; в) организационные.

III. Методы: а) диагностики «внешнего» порядка; б) диагностики «внутреннего» порядка; в) диагностики совмещенных аспектов «внешнего» и «внутреннего» порядков.

IV. Методы: а) основные; б) поддерживающие (или вспомогательные).

V. Методы: а) игровые; б) «трудовые».

VI. Методы: а) рационально-рефлексивные; б) эмоционально-образные.

Коротко прокомментируем данную классификацию.

По I-ой группе методов: аутодиагностика (самоописание и самооценка) является ведущим методом диагностической работы в ордерных проектах. В процессе обучения отдельному человеку передаются модели, на базе которых заказчик изменения самостоятельно выполняет описание существующего состояния и дает ему оценку. Метод и умение использовать его самостоятельно являются полученными в ходе проекта специальными результатами.

Методы диагностики являются латентными приемами мониторинга ситуации и ее субъектов со стороны консультанта и неочевидны (либо не актуальны) для заказчика.

По II-ой группе методов: данная группа отражает классический системный подход к диагностике организационной культуры. В ордерном подходе обычно применяется следующая последовательность выполнения: а) описание существующего состояния (СС) организационной и организационно-культурной системы лидером организации, б) описание СС лидера, в) описание СС управленческой команды, г) описание СС организационно-культурной системы.



По III-ей группе методов: существует различие между методами диагностики «внешних» аспектов организационно-культурного порядка (уровень организации и ее культурных субордеров) и методами диагностики «внутренних» аспектов организационно-культурного порядка (уровень личности и сотеринг-технология менеджерской терапии). Особое место занимает система матричных моделей, позволяющая делать оценочные описания совмещенных аспектов «внешнего» и «внутреннего» порядков.

По IV-ой группе методов: это методы аутодиагностики и диагностические таблицы, используемые заказчиком и консультантом. Все остальные методы считаются поддерживающими (вспомогательными), поскольку обладают диагностическим потенциалом, не являясь в строгом смысле слова методами диагностики.

По V-ой группе методов: игровые методы используются в специальных условиях в свободное от производственной деятельности время. «Трудовые» методы диагностики связаны с изучением профессиональной деятельности (ее организации, процессов, документации, взаимодействия и т.д.) в реальных, естественных условиях. Таким образом, акцентируется внимание на диагностическом потенциале собственно производственной деятельности (производственная деятельность понимается широко как производство товара, услуги и в материальном и в нематериальном смысле слова).

По VI-ой группе методов: к рационально-рефлексивным относятся все методы, за исключением первых и метафорических.

Другой способ классификации методов ордерной диагностики выполнен по критерию содержательного признака:

- наблюдение (в игровых условиях; в производственных условиях);
- беседа (в формате консультативных сессий; в формате работы с диагностическими таблицами);
- работа с документами (разработка документов; анализ документов);
- опрос;
- групповая диагностика (по элементам организационной культуры; по типам организационной культуры);
- метафорическое моделирование (метод метафорического моделирования управленческого взаимодействия; метафорическая визуальная репрезентация существующего и желательного состояний; метафорическая комплексная репрезентация существующего состояния; ордерные тренинги как прием «совмещения с метафорой»);
- игровое моделирование (моделирование бизнес-процессов, управленческого взаимодействия, стратегических решений и т.д. Выполняется: а) в помещении, б) в природных условиях, в) в смешанных условиях). В ряде случаев совместимо с метафорическим моделированием, например, – ордерные тренинги);
- сотериологические методы (аутодиагностика при помощи «сотериологического круга» (включает модифицированные методы психосинтеза и др.), сотериоло-



гические игры (методы сотеринга как разновидности менеджерской терапии, применяемой в ордерном подходе);

– корпоративные мероприятия (совещания, презентации, праздники, спортивные соревнования, специальные ордерные мероприятия – церемонии, ритуалы и т.д.).

Кроме того, в ордерных программах используются различные дополнительные методы, давно и хорошо зарекомендовавшие себя в практике социально-психологических тренингов – психогимнастика, синемалогия, восточные единоборства и др.

Результатом ордерной диагностики является следующее. На уровне «внешнего» порядка: а) определение доминирующего субордера и его состояния, б) определение желательного состояния доминирующего субордера, в) определение «зоны ближайшего субордерного развития» – какой ордерный аспект подлежит развитию. На уровне «внутреннего» порядка: а) определение состояния В6 – элементов модели «сотериологического круга»; б) определение проблемных зон в управленческом взаимодействии (посредством сотериологических игр). Таким образом, ордерная диагностика организационной культуры, будучи плюралистичной по своим методам, тем не менее, жестко ориентирована на содержательную и формальную параметрику ордерной модели организационной культуры и ордерное понимание организационной культуры как сложного социально-психологического порядка, регулируемого смысловыми системами участников взаимодействия.

Система ордерных тренингов как социально-психологическая технология изменения организационной культуры

Социально-психологическое изменение организационной культуры осуществляется, в первую очередь, посредством системы тренингов, отражающих ордерное видение организационной культуры и социально-психологический механизм её формирования, развития, функционирования.

Ордерные тренинги, являясь разновидностью социально-психологического тренинга, специализированного на решении задач изменения организационной культуры, могут определяться способом, принятым для общего определения социально-психологического тренинга. Это значит, что ордерные тренинги включены в сферу практической психологии, ориентированной на использование методов групповой психологической работы для достижения поставленных целей [9]. Такой целью процитированная выше часть определения социально-психологического тренинга называет «развитие компетентности в общении» и это коррелирует с ордерным пониманием сущности изменения организационной культуры, в соответствии с которыми культура порождается и изменяется в процессе управленческого взаимодействия, т.е. интерактивного аспекта общения.

К принципам проектирования ордерных тренингов, в первую очередь, относятся следующие принципы:

1) принцип содержательно-структурного соответствия тренингов ордерной модели организационной культуры. Система тренингов строится как последо-



вательное движение от синкретического субордера через «семейный», «армейский», «церковный» – к синтетическому субордеру организационно-культурного порядка;

2) принцип распределения ордерных тренингов по критерию принадлежности к «внешнему», либо «внутреннему» порядку. К аспекту «внешнего» порядка относятся тренинги «семейного» и «армейского» уровней, к аспекту «внутреннего» порядка относятся тренинги «церковного» уровня;

3) принцип движения тренинговых программ от «внешнего» порядка к «внутреннему» порядку. Ордерная технология предполагает следующую последовательность тренингов: «семейный» субордер («внешний» порядок) – «армейский» субордер («внешний» порядок) – «церковный» субордер («внутренний» порядок). Данная логика отражает логику развития организационно-культурного ордера и логику социально-психологической «интериоризации», логику движения от «объективного» (очевидного) к «субъективному» (неочевидному);

4) принцип «1+1». Ордерный тренинг конституируется по двум основаниям: а) базовая организационно-культурная метафора и б) актуальное для организации предметное содержание. Т.е., при помощи определенной социально-психологической технологии осваивается, либо создается конкретное профессиональное (производственное) содержание, обеспечивающее повышение эффективности деятельности организации;

5) принцип ведущей роли лидера организации в подготовке и проведении тренинговых программ.

Проведению тренинга и тренинговой программы предшествует этап их разработки/проектирования, которое осуществляет лидер (лидеры) организации при методической и методологической помощи консультанта. Тренинг не только разрабатывается, но проводится лидером (лидерами) организации, что позволяет максимально сблизить теоретический и практический уровни решения поставленных перед организацией задач.

Структурное строение системы ордерных тренингов как социально-психологической технологии изменения организационной культуры повторяет структурное строение ордерной модели организационной культуры. В последней выделяются три основных субордера: «семья», «армия», «церковь», являющиеся этапами развития организационно-культурного порядка, и два дополнительных субордера – синкретический (начальная стадия формирования организационной культуры) и синтетический (завершающая стадия формирования целостной организационной культуры).

Для работы по формированию и развитию каждого субордера строится система тренингов в метафоре соответствующего ордера. Для работы с субордером «семья», например, разработана годичная программа тренингов под общим названием «Корпоративное племя» (название – аллюзия на методологический принцип неоархаики); для работы с субордером «армия» разработана годичная программа тренингов под общим названием «Управленческий спецназ»; для работы



с субордером «церковь» разработана годовая программа тренингов под общим названием «Дзенский монастырь» (сотеринг).

Каждая годовая тренинговая программа имеет свою символику, атрибутику и экипировку для участников, соответствующих метафоре субордера. Также каждая годовая программа имеет свой набор предметных тем, среди которых одна выделяется в качестве ключевой. Цель системы годовых тренинговых программ – формирование, развитие, коррекция каждого субордера в последовательности, отражающей этапность развития организационно-культурного порядка, а также приведение их в равномерно развитое, сбалансированное состояние. Вместе с достижением названной цели достигается и другая принципиально важная цель – формируется механизм перманентной трансформации организационно-культурного порядка.

Отдельно следует отметить включение в технологическую цепочку работы с двумя дополнительными субордерами – синкретическим и синтетическим. На синкретическом этапе развития организационной культуры технологически может применяться разнообразный набор инструментов вмешательства, выбор которых делается ситуативно. Цель – подготовка лидера, команды и организации к реализации полномасштабного ордерного проекта. На синтетическом этапе предполагается годовая работа по овладению навыков управления созданным организационно-культурным порядком, выход лидера, команды и организации в позицию «игрока в бисер» культуры, т.е. на уровень свободного, творческого использования всех известных технологий, методов и т.п. для достижения все новых целей.

Как связаны годовые тренинговые программы с «внешним» и «внутренним» аспектами организационно-культурного порядка? Две тренинговые программы посвящены «проработке» «внешних» аспектов организационно-культурного порядка, одна тренинговая программа посвящена работе с «внутренним» аспектом организационно-культурного порядка. В целом, очевидно, что «внешние» аспекты порядка получают большее внимание и развитие, чем «внутренние». Вместе с тем, следует отметить, что существует определенное различие между программой первого года («Корпоративное племя») и программой второго года («Управленческий спецназ»). В первой программе, относящийся к работе и «внешним» аспектом порядка, формируется образ первичного элементарного порядка и его понимание. Решается задача начального социально-психологического упорядочивания управленческого взаимодействия (в широком смысле слова). Во второй программе, относящейся к работе с «внешним» аспектом порядка, доминирующим становится внешний принуждающий порядок. Внешний порядок являет свою другую грань – не поддерживающий индивидуальные проявления как в первом случае, но подавляющий и обесценивающий их.

В сложившейся практике ордерных проектов предметное содержание тренинговых программ на уровне ключевых тем распределилось следующим образом: для программы «Корпоративное племя» ключевой темой является тема «Корпо-



ративные стандарты управления»; для программы «Управленческий спецназ» – тема «Корпоративная культура»; для программы «Дзенский монастырь» – тема «Сотеринг».

Следует отметить, что используемый нами набор ключевых тем может варьироваться, если организационная ситуация потребует этого. Соответственно, в ряде случаев может быть скорректирована маркировка тренинговых программ (их название). Особенно это касается названия третьей тренинговой программы («Дзенский монастырь»). Использование терминологии и атрибутики дзен-буддизма в качестве метафорической модели «религиозного»/«церковного»/«внутреннего» порядка обусловлено рядом обстоятельств: а) дзенская метафора воспринимается участниками программ (преимущественно атеистами, агностиками, христианами, мусульманами, иудеями) как сугубо игровая модель реальности внутреннего порядка; б) она не воспринимается как религиозно-идеологически «нагруженная» в том числе и потому, что является «религией без Бога», в ней образ высшей силы не персонафицирован. В результате применение данной метафоры не влечет за собой появления реально религиозных ассоциаций и является удобным решением поставленной перед программой задачи в рамках нашей культуры. Вместе с тем, если для группы «игра в дзен» неприемлема, изменение маркировки программы может быть легко осуществлено, поскольку не является принципиальным фактором (участники конструируют игровую «религию»).

Таким образом, данная тренинговая система и технология имеет двойную уровневую детерминацию и в ней выделяются: а) уровни в виде годовых тренинговых программ («семья», «армия», «церковь», синтетический уровень) и б) уровни внутри каждой годичной тренинговой программы (индивидуальный, командный, организационный).

Диагностика осуществляется внутри каждой программы, на каждом ее уровне и средствами этой программы и ее уровней. Работа начинается всегда с индивидуального уровня – уровня лидера и имеет целью подготовку/разработку как программы, так и подготовку самого лидера к ее реализации. Программа реализуется усилиями лидера и под его руководством. При этом в качестве задачи-объекта перед лидером последовательно оказываются: а) организация (целостная организационно-культурная система); б) корпоративная культура (как акцентированный/проблематизированный аспект целостной организационно-культурной системы); в) собственная личность («культура Я» как акцентированный аспект корпоративной культуры). Осуществляется последовательная фокусировка внимания на организации, на культуре организации и культуре лидера и его команды в ходе применения тренинговой технологии и ее соответствующих программ: «Корпоративные стандарты управления» (что такое управление организацией, каковы конкретные задачи, стоящие перед предприятием и как будет осуществляться управление решением этих задач); «Корпоративная культура» (что такое корпоративная культура, каковы задачи по ее изменению и как будет осуществляться управление решением этих задач); Сотеринг (что такое «Культура



себя», каковы задачи по работе с «культурой себя» и как будет осуществляться управление решением этих задач).

Каждая задача в своем решении проходит три уровня проработки: уровень лидера – уровень управленческой команды – уровень организации (в данном случае – исполнительский уровень; в другом контексте уровень организации есть совокупность всех ее уровней, т.е. целостная организационно-культурная система). По сути, логика данной последовательности задач – это логика движения от внешнего порядка (очевидного, наблюдаемого) к логике внутреннего порядка (неочевидного для прямого визуального наблюдения).

Данная технологическая схема может использоваться целиком для последовательной проработки всех системных уровней организации и ее культуры, но возможно использование отдельных блоков этой системы для оперативного решения частных задач.

Заключение

Ордерная технология изменения организационной культуры является составной частью ордерного подхода к работе с организационной культурой и отражает сформированные в данном подходе понимание социально-психологической сущности феномена организационной культуры, методологию её изучения и её социально-психологическую модель.

Фазы диагностики и изменения в ордерной технологии сближены максимально. Ключевым методом технологии является система ордерных тренингов, воспроизводящая структуру ордерной модели организационной культуры и последовательность её развития.

Технология, представленная в данной статье в своём модельном виде, имеет продолжительный опыт апробации и систематического применения и стабильно показывает полезные практические результаты.

Литература

1. Аксеновская Л.Н. Ордерная концепция организационной культуры: вопросы методологии. Изд-во Саратов. ун-та, 2005. Кн. II. 348 с.
2. Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры. М.: Академический проект; Трикста, 2007. 303 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Наука, 1994. 324 с.
4. Базаров Т.Ю. Импровизация как основа совместного творчества в управлении/ Национальный психологический журнал. Ноябрь, 2006. С. 120-122.
5. Булгаков А.В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации. М.: Изд-во МГОУ, 2006. 228 с.
6. Грачев А.А. Прикладная психология и организационное проектирование/ Национальный психологический журнал. Ноябрь, 2006. С. 69-78.
7. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 476 с.



8. Липатов С.А. Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики/ Организационная психология. СПб.: Питер, 2001. 512 с. С. 432-443.
9. Психология. Словарь/ Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Скрипкина Т.П., Тутова Е.А.
**Доверие в структуре профессиональной
компетентности учителя**

Работа выполнена при поддержке проекта РГНФ № 07-06-00682А

Данная статья посвящена проблеме одной из важнейших характеристик профессиональной компетентности учителя – анализу его коммуникативной сферы. В статье показано, что в основе профессиональной компетентности учителя лежит педагогическое общение.

Анализ работ по проблеме педагогического общения и педагогического взаимодействия учителя позволил выделить общепринятые в педагогической психологии критерии коммуникативной компетентности учителя. В статье показано, что эти общепринятые критерии коммуникативной компетентности взаимосвязаны с системой доверительных отношений учителя. На основе выявления этих взаимосвязей построена эмпирическая модель коммуникативной компетентности, в основе которой лежит уровень выраженности доверия к себе и уровень выраженности доверия к другим у учителей. Показано, что своеобразие коммуникативного поведения учителя зависит от особенностей деформированности доверительных отношений у того или иного учителя, и именно эту особенность необходимо корректировать с целью повышения профессионально-коммуникативной компетентности учителей.

Ключевые слова: педагогическое общение, педагогическое взаимодействие, коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, доверие, доверительные отношения, доверие к себе, доверие к другим.

В основе профессиональной деятельности учителя лежит педагогическое общение и от того, насколько компетентно он будет его строить как инициатор этого общения и зависит эффективность его педагогического труда.

Психологически компетентным признается взаимодействие, построенное по субъект-субъектной схеме. Именно оно позволяет и с должной полнотой использовать внутренние ресурсы партнеров и достигнуть оптимального эффекта сотрудничества в любом виде совместной деятельности, в том числе и между учителем и учащимися. Понятие “общение” и понятие “коммуникативная деятельность” рядом авторов употребляются как синонимы. Обусловлено такое отождествление тем обстоятельством, что авторы, занимающиеся разработкой проблем общения, понимают под общением обмен мыслями, чувствами, действиями и т.п.



[1, 5, 10, 11 и др.]. В последнее время стали появляться работы, авторы которых справедливо возражают против такого отождествления. В частности, М.С.Каган считает, что общение есть процесс, сущность которого заключается не просто в факте передачи и приема информации, а в выработке “новой информации, общей для общающихся людей и рождающей их общность”, таким образом, заключает М.С.Каган, “общение порождает общность, а обмен сохраняет обособленность, его участников” [4, с.149-150].

В данной статье речь пойдет о взаимодействии в системе «учитель-ученик» как управленческом воздействии. Как известно, существует два способа подчинения другому: это принуждение, и авторитетность. В случае управленческой деятельности речь идет о подчинении и руководстве, а в случае педагогической деятельности – о передаче знаний. И все же общие основания налицо. Гипотеза заключается в том, что если между взаимодействующими субъектами существует доверие, это создает базу для авторитетности, если нет, тогда механизмом управления становится принуждение и санкции.

Субъект-субъектная парадигма педвзаимодействия, о которой так много написано, предполагает помимо передачи информации, включение в процесс взаимодействия некоего специфического отношения к тем, кому обучающее воздействие адресовано. Специфика этого отношения как раз и заключается в отношении к другому как к субъекту, как к личности. Но что означает относиться к другому как к личности. Многие авторы справедливо считают, что такое отношение, прежде всего, предполагает признание за другим его собственной субъектности, собственного внутреннего мира. Другими словами, сколь близкими или далекими не были бы отношения между взаимодействующими субъектами, они оба являются автономными суверенными субъектами активности. И относиться к другому лично, это означает признавать за ним право быть таковым. Именно такое признание ориентирует не на монологичность педвоздействия, а подлинную диалогичность общения между учителем и учащимися. Как известно, именно диалогичность создает общность, то есть, превращает учителя и обучаемых в единую систему, а основное условие общности, как считают очень многие исследователи, – это доверие между взаимодействующими субъектами, в нашем случае, между учителем и учащимися.

Исходя из всего сказанного, становится понятно, что существование доверия между взаимодействующими индивидами делает связь между ними субъектной, глубоко диалогичной. В подтверждение сказанному еще раз вернемся к работе М.С.Кагана, где сказано: «Поскольку цель общения – приобщение субъекта к субъекту, организация их единых совместных действий или обретение их духовной общности, постольку каждый партнер должен открыться другому в своей подлинной природе, намерениях, возможностях, целях, устремлениях, идеалах, чтобы другой, зная все это, мог согласовать свои действия с действиями партнера...» [там же, с. 161]. Таким образом, в процессе общения происходит не только, и даже не столько процесс передачи информации, сколько взаимное принятие



воздействий людьми друг на друга при условии, что взаимодействующие субъекты относятся друг к другу как к автономному суверенному субъекту активности, то есть как к ценности.

Однако, процесс педвзаимодействия, предполагает отношения подчинения и авторитетности, поэтому и отношения доверия здесь будут строиться иначе, а его проявления будут иметь, особые феноменологические характеристики. Иначе, непонятно, о какой реальности идет речь, когда говорят о доверии как условии авторитетности учителя. Из психологических исследований известно, что условием подлинного авторитета, в том числе и авторитета учителя, будет выступать доверие к нему его учеников [2, 7, 8, 9, 11, 14, 15].

На наш взгляд, феноменологию доверительности в авторитетных отношениях будет определять неравный социально-психологический статус взаимодействующих субъектов. Однако это не может означать, что учащиеся будут доверять авторитетному учителю, а учитель не будет доверять своим подчиненным. Отношения истинного доверия предполагают подлинную взаимность. Исходя только из таких посылок, становится понятным, что и авторитетные отношения предполагают, прежде всего, личностное отношение субъектов взаимодействия и общения друг к другу, а последнее предполагает отношение к другому как к ценности. Поэтому доверие всегда есть ценностное отношение к личности другого.

Исходя из развиваемой нами концепции, в отношениях авторитетности, заложены следующие основания: один партнер по взаимодействию (учитель) в равной мере относится к себе и к другому как к ценности, а для другого (ученика), первый является ценностью более высокого порядка, чем он сам. Другими словами, второй доверяет (полагается на мнение другого, в данном случае, учителя) в некоторых сторонах жизнедеятельности первому больше, чем самому себе. Если же это условие не соблюдается, то есть учитель не способен относиться к ученику как к ценности равнозначной самому себе, тогда результатом взаимодействия будет подчинение и применение властных полномочий, но не подлинная авторитетность. Результатом равного соотношения ценностных позиций будет авторитетность, порождающая влияние на того, кто доверяет другому больше, чем себе.

Итак, ценностное отношение к личности учащегося, прежде всего, предполагает отношение к нему как к человеку, но человеку еще только развивающемуся, такому, который сегодня может и знает еще не все, но потенциально, он может и потому достоин всего, что может и чего достоин человек. Поэтому ценностное отношение к учащимся предполагает доверие к их личностной «незавершенности и позитивной виртуальности» [15]. Если операционализировать сказанное, то, по сути, в педагогическом процессе, доверие к учащимся основано на прогнозировании возможностей развития обучаемых, это есть как бы ориентация на «зону ближайшего развития» каждого учащегося. Поэтому психологически доверие строится на основе отношения к позитивным возможностям другого. Это обстоятельство особенно важно для педагогического взаимодействия, потому, что только такая позиция по отношению к учащимся делает педагогический процесс подлинно



развивающим. С другой стороны, только такая позиция учителя по отношению к учащимся дает возможность последним чувствовать себя автономными самостоятельными субъектами активности, то есть, позволяет относиться к себе самому как к ценности или, другими словами, доверять себе. Таким образом, анализ доверительно-личностного взаимодействия в системе учитель-ученик показывает, что доверие к личности учащегося как к автономному суверенному субъекту активности и как к субъекту развития способствует формированию у учащихся соответствующей позиции по отношению к самому себе.

В этом контексте встает задача изучения того, насколько у учителя сформировано доверие к себе. А уровень развития доверия к себе у учителя – может служить одним из показателей его профессионально-коммуникативной компетентности. Только доверяющий себе учитель, учитель, который относится к себе как к самоценной личности, может сформировать ценностное отношение к себе и у учеников. В этом случае, личностно-развивающей задачей педагога будет стремление формировать у каждого учащегося доверие к себе как самостоятельному, автономному субъекту созидательной деятельности. Таким образом, несмотря на дефекты и деформации личностного развития некоторых учеников, учитель должен исходить не из своих эмоциональных реакций, а ориентироваться на “зону ближайшего развития” индивидуальных особенностей каждого подопечного. Такая внутренняя психологическая позиция учителя, ориентированная на развитие у каждого учащегося потенциальных позитивных возможностей, которые практически безграничны, и будет оптимальным способом проявления доверия к ученикам, к личности каждого, она будет тем способом, который стимулирует личностное развитие учеников. Таким образом, формирование у учащихся доверия к себе возможно лишь посредством проявления доверия к потенциальным способностям и возможностям каждого учащегося со стороны учителя. Это и будет основной формой проявления доверия учителя к учащимся. Это есть способ, позволяющий ученику не просто быть послушным, аккуратно выполнять предписания учителей и родителей, ибо давно известно, что послушание и даже высокая успеваемость не есть прямой коррелят личностного развития. Необходим поиск способов и стратегий, позволяющих учащимся формировать собственную психологическую позицию по отношению к самому себе как автономному самостоятельному субъекту созидательной деятельности.

В связи со сказанным мы считаем, что проблема взаимодоверия в системе «учитель-ученик» является одной из ключевых, в плане повышения психологической компетентности учителя, поскольку именно учитель является активным элементом системы «учитель-ученик», именно он должен выступать инициатором конструктивного взаимодействия. Поэтому способность создавать доверительную атмосферу, доверять каждому ученику, его возможным, виртуальным способностям и потенциям, является важнейшим критерием профессиональной компетентности учителя.

С целью эмпирической проверки высказанных предположений нами было проведено специально организованное исследование, направленное на изучение уровня доверия к себе у учителей средних общеобразовательных школ.

На первом этапе исследования, был измерен уровень доверия к себе у учителей посредством методики Т.П.Скрипкиной [14]. В исследовании приняло участие 136 учителей средних общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону. Результаты показали, что 33% опрошенных учителей имеет высокие показатели выраженности доверия как, к себе, 56 % – это учителя со средним уровнем развития доверия к себе, и 11% – с низким уровнем развития доверия к себе.

Поскольку, согласно развиваемой нами концепции доверия, доверие является качеством интегративным, связанным с другими личностными особенностями индивида, нами был проведен корреляционный анализ между показателями доверия и показателями других, применяемых в исследовании методик: уровнем выраженности эмпатии, уровнем самоконтроля в общении, уровнем субъективного контроля и стратегиями поведения в конфликте.

На основе проведения корреляционного анализа была построена корреляционная плеяда качеств (см. рис. № 1).

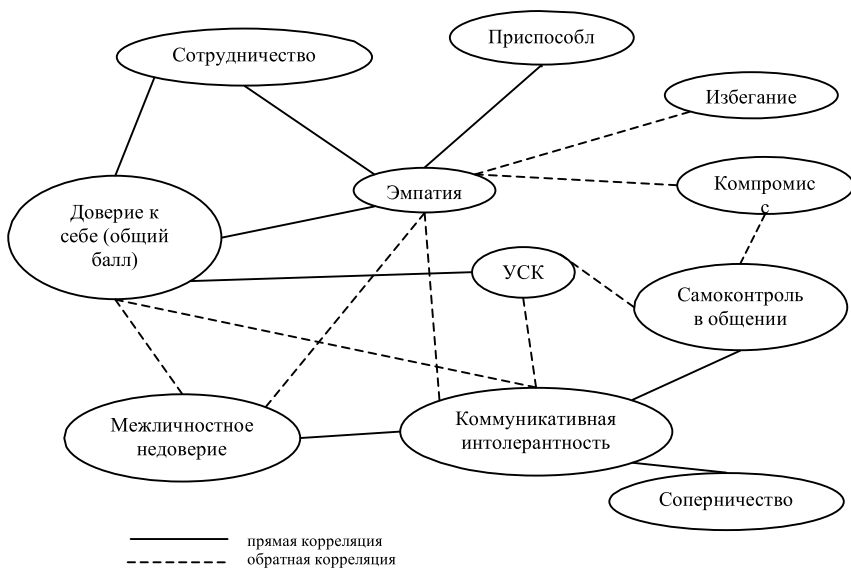


Рис.1 Корреляционная плеяда (отражены корреляционные связи на уровне значимости $p < 0,05$)

Корреляционная матрица показывает достаточно тесную взаимосвязь практически всех переменных. Как видно из корреляционной плеяды, доверие к себе имеет прямо пропорциональную связь с эмпатией, уровнем субъективного контроля и стратегией сотрудничества. Также, чем выше доверие к себе, тем ниже уровень межличностного доверия и коммуникативной толерантности.



Стратегии поведения в конфликте зависят от следующих факторов: сотрудничество присуще тем, кто обладает высоким уровнем доверия к себе и эмпатией. Чем выше уровень выраженности эмпатии, тем чаще человек применяет, наряду с сотрудничеством, стратегию приспособления, и реже – избегания и компромисса. Стратегия соперничества связана с низким уровнем коммуникативной толерантности. Низкая коммуникативная толерантность, в свою очередь, связана с низким межличностным доверием и доверием к себе, низким уровнем субъективного контроля и высоким уровнем самоконтроля в общении.

Таким образом, можно сделать вывод, что в данном исследовании проявились два основных фактора, влияющих на взаимоотношения в профессиональной деятельности учителя – это внутренний фактор – доверие к себе, и внешний фактор – эмпатия.

Итак, выстроенная корреляционная матрица показывает, что высокий уровень доверия к себе будет эффективным только в том случае, если он сочетается с высоким уровнем развития эмпатии, которая, в свою очередь, связана с высоким уровнем доверия к окружающим людям. Однако, как показывает анализ полученных данных, у большинства учителей высокий уровень доверия к себе сочетается с низким уровнем доверия к другим людям (включая учителей и их родителей) и низким уровнем проявления эмпатии.

Согласно выдвигаемой гипотезе, именно эта особенность, связанная с высоким уровнем доверия к себе, наряду с низким уровнем выраженности эмпатии и низким уровнем выраженности доверия к окружающим и есть один из важнейших факторов низкой коммуникативной компетентности учителя. Вторым фактором, связанным с низким уровнем коммуникативной компетентности учителя, является низкий уровень доверия к себе, сопровождающийся поиском поддержки в других людях, стремлением делегировать им ответственность за значимые события в жизни и в профессиональной деятельности. В целом, для этой группы учителей характерна недоверчивость, подозрительность, высокий самоконтроль в социальных контактах.

В целом, полученные данные позволяют выделить внутрилличностный паттерн коммуникативной компетентности учителя. Он будет включать в себя следующие качества личности учителя: высокий уровень доверия к другим и к себе, высокий уровень коммуникативной толерантности, высокий уровень развития коммуникативного самоконтроля, высокий уровень развития эмпатии и стремление к сотрудничеству в конфликтной ситуации.

Именно эти качества и необходимо развивать у учителей с целью повышения коммуникативной компетентности. Таким образом, проведенный анализ позволил описать эмпирическую модель коммуникативной компетентности, а также выделить различные типы учителей по уровню выраженности доверительных отношений.

Итак, как показывает анализ, учителя по уровню выраженности доверительных отношений, разбились на три группы, имеющие различные психологические характеристики. Становится очевидным, что для учителей, обладающих разными



психологическими деформациями в уровне выраженности доверия к себе и к другим, необходимо специальное социально-психологическое обучение, направленное на гармонизацию доверительных отношений.

Литература

1. Джидарьян И.А. Психология и развитие личности. М., 1981.
2. Зозуль В.А. Психологические особенности авторитета подчиненных в управленческой деятельности органов внутренних дел: (На материале следственных подразделений). Автореф... дис., канд. психол. наук, М. 1979.
3. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество. Вопросы психологии 1988, № 4, С. 25-34.
4. Каган М.С. Мир общения. М., 1988.
5. Ковалев Г.А., Радзиховский Л.А. Проблема общения и детерминация психического в работах советских психологов. В кн.: Общение и развитие психики. М., 1988, С. 7-21.
6. Копьев А.Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники. Московский психотерапевтический журнал, 1992, №3, С. 33-48.
7. Киселев Ю.В. Роль авторитета в общественной жизни. Автореф... дис. канд. филос. наук. Л., 1966.
8. Калинин В.К. Природа авторитета личности в социалистическом обществе. Автореф... дис. канд. филос. наук, Л., 1966.
9. Кондратьев М.Ю. Авторитет педагога как результат его персонализации. В кн.: Психология развивающейся личности. М."Педагогика, 1987, С. 191-211.
10. Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту, 1974.
11. Основы социально-психологической теории. //Ред. А.А. Бодалев, А.Н. Сухов, Рязань, 1995.
12. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
13. Поршнева Б.Ф. Контрсуггестия и история: элементарное социально-психологическое явление и его трансформация в развитии человечества. М., 1971.
14. Скрипкина Т.П. Психология доверия, М., 2000.
15. Степкин Ю.П. Исследование авторитета личности как социально-психологического явления. Автореф... дис. канд. психол. наук, Л. 1976.
16. Флоренская Т.А. Психологические проблемы диалога в свете идей М.М.Бахтина и А.А.Ухтомского. В кн.: Общение и развитие психики. М., 1988, С. 21-31.
17. Хараш А.У. "Другой" и его функции в развитии "я". В кн.: Общение и развитие психики. М., 1988, С. 31-46.
18. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя. Ростов-на-Дону, 2006.



Рудакова И.А., Бутенко Л.И.

Система работы преподавателя русского языка как иностранного в условиях погружения в смыслообразующий контекст поликультурной среды

Интеграция мирового сообщества влияет на тенденции не только относительно содержательных компонентов учебного процесса, уровня сложности и темпа обучения, но и обуславливает потребность в мотивационно-динамическом переосмыслении эффективности обучения, катализируя поиск новых образовательных моделей и технологий, ориентированных на актуализацию потенциально-личностных резервов обучаемых. Для максимально эффективной реализации модели построения процесса обучения в условиях погружения в смыслообразующий контекст поликультурной среды необходимо создание целостной системы работы преподавателя по обеспечению учебного процесса в иноязычной среде.

Ключевые слова: интеграция, модели и технологии обучения, поликультурная образовательная среда, смысловая сфера личности, смыслообразующий учебный контекст.

Система обеспечения процесса обучения в поликультурной среде имеет свою специфику.

В классической дидактике выделяются следующие этапы управления процессом обучения: **планирование, организация, регулирование (стимулирование), контроль, оценка и анализ результатов.** Следовательно, система работы преподавателя по обеспечению учебной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения должна охватывать все перечисленные этапы. В соответствии с указанными этапами управления мы выделяем четыре направления деятельности преподавателя по созданию системы, обеспечивающей реализацию модели учебной адаптации личности иностранного студента: аналитическая деятельность, перспективное планирование деятельности, организационная деятельность по созданию программного, учебно-методического, дидактического, компьютерного, информационного, материально-технического обеспечения, мониторинг результатов реализации модели погружения в смыслообразующий контекст поликультурной среды.

Созданию системы по обеспечению учебного процесса на модели погружения в смыслообразующий контекст поликультурной среды предшествует работа преподавателя по анализу исходного уровня академической успешности, личностно-смыслового и образно-эмоционального развития учащихся, а также состояния программного, учебно-методического, материально-технического, дидактического оснащения учебного процесса на предмет их соответствия возможностям реализации модели погружения в смыслообразующий контекст поликультурной среды студента-иностранца в процессе обучения в российском вузе [1].



Планирование деятельности преподавателя, прежде всего, должно получить оформление в разработке рабочих программ, в содержании которых будут отражены основные аспекты построения процесса обучения с учётом смыслообразующего контекста поликультурной среды российского вуза:

- постановка в пояснительной записке помимо академических целей и задач, целей и задач, направленных на личностно-смысловое развитие иностранных учащихся;
- определение направлений и этапов осуществления поставленных целей и задач;
- отбор содержания, определение форм и методов в календарно-тематическом планировании;
- использование форм контроля, позволяющих не только диагностировать знания, умения и навыки учащихся по предмету, но и отслеживать личностно-смысловое и образно-эмоциональное развитие личности студента-иностранца по выделенным критериям.

Подобные моменты должны быть включены и в поурочные планы преподавателя. В целях реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся возможно создание индивидуальных программ по развитию их личностно-смысловой и образно-эмоциональной сфер.

Аналитическая деятельность преподавателя должна завершиться организационной работой по определению направлений обеспечения процесса обучения программным, учебно-методическим, материально-техническим, дидактическим комплексом.

Деятельность преподавателя по созданию программного обеспечения

В своей работе в области отбора содержания образования преподаватели могут использовать собственные модификации учебных программ по русскому языку как иностранному, обогащенные образно-эмоциональными элементами и способствующие развитию образно-эмоциональной и личностно-смысловой сфер учащихся. Данные учебные программы будут представлять собой творческие разработки педагогов, созданные для изучения русского языка как иностранного в различных его аспектах.

Деятельность по созданию учебно-методического обеспечения

Этот вид деятельности преподавателя предполагает адаптацию учебников нового поколения, учебных пособий, методических разработок в соответствии с целями и задачами личностно-смыслового развития личности студента; создание банка методических разработок уроков, систематизированных по различным темам учебного курса.

Деятельность по созданию дидактического обеспечения

Данная деятельность включает подготовку дидактического и раздаточного материала по темам к реализации модели построения процесса обучения на основе модели погружения в поликультурную среду вуза. Применение дидак-



тических средств должно строго соответствовать целям, содержанию и логике предлагаемого материала, формам и методам его изучения. Следует выделить два направления работы преподавателя по созданию банка дидактических материалов:

- дидактическое обеспечение содержания, методов и форм изучения учебного материала;
- дидактическое обеспечение контроля и оценки качества изученного материала.

В системе работы преподавателя по обеспечению содержания учебного процесса на образно-эмоциональной основе мы выделяем три аспекта, направленные на создание трех психолого-дидактических ситуаций: введение теоретических знаний; организация исследовательской деятельности учащихся; создание образно-эмоциональной ситуации, способствующей личностно-смысловому развитию студента-иностранца [2].

Работа преподавателя по введению теоретических знаний предусматривает действия по разработке и накоплению схем, графиков, диаграмм, таблиц, рисунков-символов.

Для организации исследовательской деятельности учащихся преподавателю необходимо создать банк проблемных задач, ролевых и игровых ситуаций; карточек с заданиями, вопросами к аудитории; высказываний современников и изучаемых исторических деятелей; бесед по предложенным вопросам для повторения; алгоритмов для анализа репродукций картин, отражающих изучаемые исторические события; исторических или литературных фактов, способствующих пониманию изучаемого периода и имеющих противоречивую оценку современников, историков, политических и государственных деятелей; текстов, параграфов документов, справочников и другой учебной, научной, публицистической и художественной литературы.

Деятельность по обеспечению создаваемых на уроке образно-эмоциональных ситуаций включает в себя действия по накоплению, разработке и систематизации различных дидактических средств, позволяющих эмоциональный образ сделать личностно значимым для учащихся. В содержании этой деятельности мы выделяем следующие направления.

1. Формирование банка наглядных исторических образов (иллюстрации, портреты исторических, государственных, политических и других деятелей, репродукции картин), погружающих обучаемых в атмосферу урока.
2. Создание «музыкальной копилки», позволяющей создавать музыкальные образы с помощью различных музыкальных произведений. Этот музыкальный материал должен быть расклассифицирован в соответствии со шкалой эмоциональных состояний, например Е.А.Зинченко, и систематизирован тематически.
3. Создание «художественной галереи», включающей в себя дидактический материал для создания художественных образов (образы скульптуры, живописи, архитектуры).



4. Создание «цветового спектра» – набора разноцветных карточек, аппликаций, подцветок, цветомузыки. Реальное использование цвета в процессе обучения поможет созданию необходимого эмоционального состояния у учащихся и, соответственно, вхождению в новую иноязычную среду.
5. Создание «литературной гостиной» – банка литературных образов, литературных персонажей поэтических и прозаических произведений; эмоционально насыщенных драматургических зарисовок; ярких образных фрагментов, способствующих определенным эмоционально-психологическим установкам.
6. Создание банка эмоциональных пауз, создаваемых с помощью музыки, стихов, фотографий, видеоклипов.
7. Создание копилки учительского слова (крылатые выражения, пословицы, поговорки русского народа, эпитеты, метафоры, образные, выразительные примеры из реальной жизни).
8. Создание видеобанка – набор видеосюжетов, мультипликаций, кинофрагментов.
9. Создание банка эмоциональных образов на основе информационных технологий.
10. Создание банка образов-символов.
11. Создание фонда тематических фонограмм, магнитофонных записей, воспроизводящих голоса животных, шум ветра, моря, дождя и др.
12. Сбор предметов, вещей для стилизации интерьера, несущих смысловую нагрузку (предметы быта, костюмы, элементы декора и др.).

Работа преподавателя по созданию и систематизации дидактических материалов по указанным направлениям должна осуществляться с учетом этапов возрастной психологии [3].

Все указанные материалы также должны быть систематизированы согласно их целевому назначению: для лекций, семинаров, практических занятий, самостоятельной работы и т.д.

Деятельность по созданию компьютерного обеспечения модели построения процесса обучения включает в себя следующие направления работы:

- создание компьютерного банка информации по проблемам личностно-смыслового и образно-эмоционального обучения;
- компьютерное обеспечение учебных курсов;
- применение информационных технологий в процессе обучения, использование возможностей Интернета, электронных энциклопедий и справочников, электронных таблиц, текстовых и графических редакторов, анимационных редакторов для реализации процесса обучения на образно-эмоциональной основе.

Новые информационные технологии позволяют преподавателю и учащимся создавать различные образы в виде графических изображений, анимированных рисунков, мультимедийных презентаций с ярким видеорядом (иллюстрациями, видеоклипами, звуком). Достоинством использования информационных техно-



логий в процессе обучения на образно-эмоциональной основе является наличие широких возможностей (быстрота и динамичность в создании собственных изображений, редактирование текста, музыкального оформления, цветовой гаммы). Образы, реализованные, например, с помощью компьютерной анимации, вызывают сопереживание, сочувствие, облегчат понимание между педагогом и учениками. Преподаватель может использовать их в практических работах, для проведения лекций, семинаров, бесед и других формах обучения.

Деятельность по созданию информационного обеспечения предполагает:

- организацию различных форм межпредметного сотрудничества преподавателей по внедрению модели построения процесса обучения на основе погружения в смыслообразующий контекст поликультурной среды в учебном процессе;
- оформление результатов работы преподавателя по реализации модели построения процесса обучения на основе погружения в смыслообразующий контекст поликультурной среды (статьи, методические разработки уроков, рабочие программы учебных курсов) и освещение их в средствах массовой информации и в Интернете;
- участие преподавателей в поисково-творческой деятельности по разработке актуальных проблем личностно-смыслового развития учащихся;
- обмен опытом работы на семинарах и научно-практических конференциях.

Деятельность по созданию материально-технического обеспечения предполагает:

- модернизацию, оформление учебных кабинетов согласно целям и задачам модели построения процесса обучения на основе погружения в смыслообразующий контекст поликультурной среды;
- модернизацию технических средств аудиторного фонда: магнитофоны, музыкальные инструменты, теле- и радиоаппаратура, видеомагнитофоны, кинопроекторы, средств оргтехники: копировально-множительные средства, сканер, средства отображения информации (видео- и мультимедиапроекторы), слайдпроекторы и графопроекторы, жидкокристаллическая проекционная панель.

Мониторинг результатов реализации модели включает следующие направления работы преподавателя:

- разработка процедуры мониторинга;
- формирование диагностической базы мониторинга качества образования в условиях реализации модели построения процесса обучения на образно-эмоциональной основе;
- мониторинг деятельности учащихся по критериям личностно-смыслового развития;
- мониторинг деятельности учащихся по критериям образно-эмоционального развития;
- изучение учебных достижений обучающихся (знаний, умений и навыков);



– работа преподавателя по созданию «портфолио» («портфеля достижений») обучающихся. Целесообразным, на наш взгляд, является включение в содержание «портфолио» работ иностранных учащихся по созданию образов и преобразованию ими теоретического материала в образный и наоборот: оригинальные высказывания, «репортажи» о стране пребывания, о культуре России, о российских писателях и городах, о событиях, письма к политическим и государственным деятелям, схемы, плакаты, рисунки и т.п.

На современный момент в педагогической литературе существует много диагностирующих заданий, выявляющих не только уровень знаний, умений и навыков учащихся по учебному предмету, но и уровень развития тех или иных способностей обучаемого. Однако следует отметить, что диагностика качества образования в условиях реализации данной модели имеет, на наш взгляд, свою специфику, обусловленную критериями и уровнями образно-эмоционального и личностно-смыслового развития учащихся. Диагностические процедуры должны позволить выявить как уровень обученности и качества знаний студентов, так и уровень развития критериев их образно-эмоциональной и личностно-смысловой сфер. Дидактический материал, являющийся основой данной диагностики, должен отличаться креативностью, оригинальностью, быть обогащенным смысловыми, образно-эмоциональными элементами, способствовать раскрытию творческого потенциала личности студента-иностранца [5].

Для диагностики личностно-смыслового и образно-эмоционального развития учащихся предлагается использовать различные виды творческих заданий, в результате которых происходит оценка не только учебных достижений по предмету (в частности русского языка), а оригинальности, креативности, развитости воображения, творческих способностей учащихся. Такие задания могут быть систематизированы согласно следующим критериям.

1. Преобразование теоретического материала в образный. Например:

- изобразите с помощью символических образов изученный материал (на примере материалов по научному стилю речи);
- подберите литературный образ (из прочитанных учебных текстов), передающий ваш характер, настроение.
- с помощью различных средств (музыкальных, художественных, литературных) выразите смысл изученного материала;
- напишите на русском языке сценарий фильма, спектакля, стихи, песню по определенной теме занятия;
- создайте собственный мультимедийный проект-презентацию по изученному материалу.

Преподаватель, предлагая ученикам подобные задания, предоставляет им полную свободу в выборе цвета, размера, материала, средств создания образов. Однако при оценке результатов педагог должен учитывать не только все перечисленные параметры, но и скорость выполнения задания, уровень абстрактности, оригинальности, креативности и адекватности выполненных образов содержанию



преобразованного теоретического материала. Эти показатели свидетельствуют о степени развития образного мышления учащихся, об их эмоциональном состоянии и отношении к изучаемому материалу, выражает значимость изученного для школьников.

2. Преобразование смыслообразующего материала в теоретический.

Например:

- проанализируйте, установите причинно-следственные связи и сделайте теоретические выводы на основе данного отрывка (приводится яркий фрагмент художественного текста);
- проанализируйте репродукции двух картин (отечественный и зарубежный художники), объясните, что объединяет их;
- объясните смысл данной метафоры (крылатого выражения, эпитета, фразеологического оборота) в применении к изучаемой теме;
- на примере прослушанной песни, репродукции картины выявите сущность данной эпохи, определите исторические образы, стоящие за символами этих произведений, объясните причины рождения данного произведения в этот период, что оно символизирует, какие эмоции владеют данным героем или автором произведения.

В спектр параметров оценки данных творческих заданий, помимо традиционных, включены такие, как аналогичность, ассоциативность, дивергентность мышления, что также будет свидетельствовать об уровне образно-эмоционального развития учащихся, и как следствие о развитии их личностно-смысловой сферы.

3. Представление теоретического материала в образно-эмоциональном контексте. Например:

- при изучении темы учащимся предлагается войти в образ литературного героя, исторического, политического, государственного деятеля и составить соответствующую речь, обращенную к нему;
- напишите репортаж (после посещения музея, выставки, театра, экскурсии по городу, просмотра фильма, встречи с интересным человеком);
- напишите письмо российскому правительству, выразив свои мысли и чувства по поводу осуществляемого им внешнеполитического курса;
- напишите ответ от имени исторического, политического или государственного деятеля на письма к нему оппозиционно настроенных лидеров, ученых, писателей, художников и т.п. с изложением причин своего выбора исторического пути России;
- напишите письмо к предполагаемому лидеру любого направления общественного движения с выражением восхищения или неприятия его идей и действий.

Суммарная оценка данных текстов, созданных учащимися, складывается из оценок уровня эмоциональности, образности, аргументированности ими своих идей, нестандартности, изобретательности, выдумки, самостоятельности и независимости суждений, являющиеся проявлениями творческого мышления. А высокий уровень эмпатии, отраженный в данных сочинениях раскрывает личную значимость



для иностранных учащихся изученного материала, понимание и осмысление явлений данной поликультурной среды.

Анализ экспериментальных данных показывает, что в большей степени реализация модели построения процесса обучения будет зависеть от целенаправленной деятельности преподавателя по организации эффективной системы обеспечения учебного процесса программными, учебно-методическими, дидактическими материалами и материально-техническими средствами, по разработке процедуры мониторинга и созданию его диагностической базы с целью отслеживания динамики личностно-смыслового развития учащихся [4].

Анализ полученных результатов и последствий практической реализации модели построения процесса обучения на модели погружения в смыслообразующий контекст поликультурной среды российского вуза в целом подтвердили эффективность использования заявленной модели в процессе обучения.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2003. 480 с.
2. Зинченко В.П., Мунипов В.М., Гордон В.М. Исследование визуального мышления // Вопросы психологии. 1973. № 2. С. 3-14.
3. Лизинский В.М. Приемы и формы учебной деятельности. М.: Педагогический поиск, 2002. 160 с.
4. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / Под ред. Е.Н. Степанова. М.: ТЦ Сфера, 2006. 128 с.
5. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. 192 с.



Волков А.А., Ларина Т.Н.

Психологическая деформация смысловой сферы юношей, находящихся в условиях следственного изолятора (СИЗО)

Фундаментальным психологическим фактом является широкое распространение в нашем столетии чувство смыслоутраты, ощущения бессмысленности жизни. В криминализованной молодежной субкультуре – это достаточно распространенные проблемы, однако они еще более усугубляются в условиях, когда человек лишается свободы и длительное время находится в условиях ожидания. Это подтверждается исследованиями деформации смысловой сферы, которая происходит у юношей, попавших в условия следственного изолятора и должна учитываться в процессе их ресоциализации.

Ключевые слова: *ситуация жизненного кризиса, смысловая сфера личности, центрации сознания, регрессия и трансформации смысловых образований личности, смысловые барьеры и диспозиции, ресоциализация.*

В кризисном обществе, а наше государство находилось в этой ситуации более десятилетия, количество факторов, влияющих на криминогенную ситуацию, увеличивается. Этому способствуют проблемы с трудоустройством, свертывание культурных, спортивных, оздоровительных программ, падение уровня жизни в стране, снижение социальных гарантий получения молодежью образования и профессии. В пространстве социально-экономических перемен и обострения общественных противоречий происходит утрата жизненных смыслообразующих идеалов, изменение ценностей в общественном и индивидуальном сознании. Криминологи признают решающее влияние условий социальной жизни на характер, уровень и структуру преступности. Это негативное социальное явление «запускает» внутренний механизм, существенно влияющий на сохранность и стабильность государства в целом. На этом фоне возрастает социальная дезадаптация подростков и юношей в форме делинквентного, криминального поведения. И закономерно, что в последние годы значительно увеличилось количество преступлений, совершенных несовершеннолетними.

Реформы последних лет, изменившие социальное устройство России, сопровождаются активными изменениями в сфере уголовно-исправительной политики государства. Несмотря на происшедшие позитивные сдвиги в направлении гуманизации процесса защиты личности в период проведения следствия, вынесения



приговора и исполнения наказания, существует проблема противостояния деятельности сотрудников исправительных учреждений по ресоциализации осужденных и асоциальной устойчивости криминальной субкультуры. Среди молодежи достаточно распространенными являются мнения, согласно которым действующая система права неэффективна, так как «люди не соблюдают законы», «закон неодинаков для всех», «в судебной системе доминирует обвинение («им лишь бы дать срок»)», «непонятна логика судей при вынесении наказания», «не учитываются все обстоятельства дела». Уже в следственном изоляторе (а иногда подследственные находятся там достаточно долго) существует и функционирует своеобразная неформальная структура общения и взаимодействия подследственных друг с другом, происходит интроекция криминальных стереотипов, редуцированных и противоправных ценностей. В связи с этим, изучение ценностей и приоритетных жизненных целей у юношей, находящихся в условиях следственного изолятора, необходимо не только для осмысления существующей правовой реальности и совершенствования государственной политики борьбы с преступностью, но и для подготовки специалистов, профессионально-ориентированных (психологи, воспитатели) на повышение эффективности исправительного процесса в местах лишения свободы.

В настоящее время все еще недостаточно изучены смысловые особенности тех, кто совершает противоправные действия, что, безусловно, является серьезным препятствием при организации ресоциализационной работы. В отечественной пенитенциарной практике личностные особенности людей, совершивших преступления, рассматривались в работах А.Д. Глоткина, М.Г. Дебольского, В.Г. Деева, А.В. Дмитрова, А.Г. Ковалева, А.В. Наприс, О.Ю. Михайловой, А.С. Михлина, В.Ф. Пирожкова, В.М. Позднякова, В.П. Сафонова, В.А. Семенова, Е.В. Чернышовой. В рамках юридической психологии в работах Л.В. Алексеевой, И.А. Горьковой, Ю.Л. Метелецы, С.С. Шипшина анализируется проблема психологических характеристик субъекта преступления и особенностей проявления субъектности его деяния по разным уголовным делам. Однако эти исследования в основном посвящены личностным особенностям совершеннолетних и уже на этапе исполнения наказания. Что происходит с несовершеннолетним юношей в период его нахождения в следственном изоляторе и как влияет этот кризисный этап на дальнейшие смысловые ориентации (особенности направленности личности, самооценку, самоотношение, ценностные ориентации, жизненные планы и т.д.) – в психологии пока еще мало разработана проблема. А.Р. Ратинов считает, что от трети до половины несовершеннолетних правонарушителей не осознают последствий своих поступков, для них характерны завышенная самооценка, склонность к фантазиям и низкая критичность к своим поступкам и, как следствие, – отсутствие тех ценностно-смысловых конструктов, которые характеризуют устойчивость личности, обеспечивая ее социально приемлемую персонализацию. Наблюдаемые у несовершеннолетних правонарушителей искажения в личностной сфере приводят к формированию «противоправной, преступной реальности как составляющей субъективной кар-



тины мира» (А.А. Баранов). Чтобы противостоять этой тенденции и проектировать коррекционную работу по предотвращению рецидивов противоправного поведения (в настоящий период более трети уже отбывших наказание преступников совершают их вновь), необходимы целостные исследования смысловой сферы (как стержневой составляющей личности) несовершеннолетних правонарушителей на различных этапах следствия и наказания.

Очевидный дефицит исследований особенностей трансформации смысловой сферы юношей в условиях изоляции определил цель настоящего исследования. Оно проводилось на двух группах юношей, находящихся в следственных изоляторах г. Нальчика (67 человек) и г. Ростова-на-Дону (54 человека), в возрасте 16-18 лет. По национальному составу выборка была полиэтнической: более 60% – русские, 20% – кабардинцы, 5% – казахи, оставшиеся 5% – чеченцы, балкарцы, армяне, калмыки. В Нальчике большинство подследственных были кабардинцы, в Ростове-на-Дону – русские. Однако в обоих следственных изоляторах находились юноши различных национальностей. 65% из них обвинялись в преступлениях против собственности (кражи, завладение автомобилем без цели хищения), 18% – преступления против общественной безопасности (хулиганство, незаконный оборот оружия, вымогательство), 17% – незаконный оборот наркотиков. В исследовании не принимали участие те задержанные, которые обвинялись в преступлениях против личности (убийства, причинение вреда здоровью, половые преступления).

Исследование проходило по следующим этапам.

Предварительный этап (2004-2005гг.) – анализ основных подходов к проблеме смысловой деформации в различных социальных контекстах, исследований личностных особенностей в контексте юридической и пенитенциарной психологии. Выделение проблематики и определение логики эмпирической части исследования.

Диагностический этап (2005-2006 гг.) – организация диагностики, проведение тестирования, математическая обработка полученных результатов, проведение корреляционного и факторного анализа, выявление симптомокомплексов деформаций центраций смысловой сферы юношей в условиях следственного изолятора.

Обобщающий этап (2006-2007) – разработка типологии смысловых трансформаций как характеристик «криминогенной направленности». Оформление результатов исследования в виде диссертационной работы. Разработка рекомендаций для психологов и педагогов, работающих по пенитенциарной проблематике и с группами риска в молодежной среде.

На предварительном этапе диагностического исследования, подследственные проходили тестирование на выявление уровня интеллектуального развития (это было сделано с целью выявить тех, кто не сможет выполнить тестовые задания, связанные с выявлением вербализованных смыслов в силу ограниченности интеллектуального развития).

В результате диагностики было установлено, что в выборке отсутствовали юноши с высоким интеллектуальным уровнем (более 110 баллов). 6 человек (5%



от выборки) имели коэффициент ниже нормы, позволяющей выполнять задания, используемые в данном исследовании, и далее они не принимали участие в диагностике по выявлению особенностей смысловой сферы. Около 65% имели условно средний уровень интеллектуального развития, 35% – низкий, но позволяющий понять, что от них требовалось для выполнения последующих заданий.

Общие выводы исследования деформации смысловой сферы юношей в условиях следственного изолятора, состоят в следующем.

1. В условиях следственного изолятора у юношей происходят серьезные личностные трансформации и редукции смыслов на основе регрессии, проекции и вытеснения различных форм приспособления к новым условиям существования, интросекция криминальных стереотипов, редуцированных и противоправных ценностей. Слабо выраженная направленность на будущее, склонность к ностальгии, попытки найти психологическую защиту в своих воспоминаниях, регрессия и вытеснение нежелательных воспоминаний деформируют смысловую сферу и обуславливают ее существенные отличия от характеристик, свойственных данному этапу личностного развития (юношам в период юности).

2. Возникший в результате помещения в следственный изолятор внутриличностный конфликт актуализирует диссонанс субъективных отношений личности относительно тех общественных отношений, в которые она насильственно (вследствие ареста и дознания) теперь включена объективно. Данные диагностики свидетельствуют о наличии корреляционной зависимости между уровнем самооценки юношей и уровнем их интеллектуального развития. Для тех подследственных, у кого был низкий интеллектуальный уровень, характерна заниженная самооценка, которая свидетельствует о тенденции к недооценке себя окружающими, непониманию реальных оценок в результатах своей деятельности, а также о нарушении соотношения между реальными и желаемыми достижениями. Смысловая сфера таких людей характеризуется отсутствием стремления к осмыслению своих особенностей и отдаленных будущих перспектив. Их смысловые эгоцентрации отличаются низкой степенью упорядоченности (фрагментарные интроспективные наблюдения), что связано с малым опытом осмысления действительности не только в СИЗО, но и в предшествующей аресту жизни. При этом была также выявлена высокая степень конфликтности в самооценке у юношей со средним уровнем интеллекта (несоответствие между Я-реальным и Я-идеальным), что может быть связано, с одной стороны, с высокими требованиями к себе, с другой – с отсутствием или же недооценкой собственной успешности.

Тенденция к заниженной самооценке как компонент социально-психологической дезадаптации свидетельствует о неадекватном восприятии подследственными самого себя в окружающем мире, об отсутствии определенной группы, с которой он связывает мечты о реализации своих способностей. Это обычно приводит к возникновению у юноши склонности к самообману, боязни правды, к формированию форм психологической защиты, которые, в свою очередь, являются источником ригидности самооценки.



Шкалы «Лocus контроля – Я» и «Лocus контроля – Жизнь» дают нам информацию о степени личностной ответственности за свою жизнь, которую берет на себя человек, об осознании возможности влиять на жизнь, быть активным ее участником. Только 17% подследственных очевидно расценивают себя как активных участников жизненного процесса, приписывая себе, своим способностям и характеру все происходящее с ними в жизни. Более 60% испытуемых относятся к числу экстерналов. Это возможно объяснить тем, что стремление сохранить самоуважение, душевное равновесие и психоэмоциональную стабильность в условиях негативных переживаний приводит к формированию экстернального локуса контроля, позволяющего личности снять с себя ответственность за происходящие неудачи.

3. Дефицит и ущербность ценностно-смысловой детерминации порождают неопределенность жизненного выбора, рассогласование в смысложизненных ориентациях. Результаты исследования общей направленности личности юношей в следственном изоляторе выявили, что доминирующей является упрощенная, свернутая структура смысловой регуляции жизнедеятельности, сужение смысловой перспективы. Смыслы их действий замкнуты на себя, на удовлетворение ситуативно-актуализированных потребностей. Актуализированные потребности жестко определяют смыслы конкретных действий, утрачивается сложный полимотивированный характер поступков. Жизнь подследственных юношей – это цепь не очень связанных между собой эпизодов, очерчиваемых циклами актуализации – удовлетворения потребностей. Основная направленность смысловой регуляции – защитная, служащая избеганию угрожающих ситуаций (хотя есть и те, кто, наоборот, видит возможность защиты не в формировании барьера, а в расширении своего пространства путем провоцирования конфликтов). Наиболее характерные осознанные ими смыслы: «не быть хуже всех», «не задумываться», «не брать на себя ответственность» и т.д. Поскольку роль внутреннего мира, «внутреннего плана» сознания в регуляции жизнедеятельности сведена к минимуму, избегание дискомфорта обеспечивается действием защитного механизма отрицания, что в какой-то степени обеспечивает согласие с самим собой. Упрощенность и раздробленность структуры смысловой регуляции жизнедеятельности определяется у них исходной бедностью внутреннего мира, затрудняющей ориентацию на разветвленные и сложные системы смысловых связей.

4. С помощью факторного анализа возможно выявить типы деформации смысловой сферы как специфически-формируемой «криминогенной направленности» юношей в условиях следственного изолятора. Типы «криминогенной направленности» определяются нами как устойчивые тенденции ориентироваться на определенные жизненные цели, доступные в новых условиях существования и иницирующие преодоление сопротивления среды с помощью направленных способов поведения, и имеют следующие смылосоставляющие характеристики:

- к первому типу смысложизненных стратегий юношей в условиях следственного изолятора можно отнести склонных к «ритуальной криминализации». Для них характерен низкий или ниже среднего уровень интеллекта, они отличаются



слабой сформированностью эмоционально-волевой сферы, повышенной внушаемостью. Большинство из них характеризуется низким или средним уровнем смыслового развития, неустойчивостью центраций сознания, сильной зависимостью от норм, стереотипов и ценностей референтной группы (особенно тех, с кем был совершен криминогенный поступок, сокамерников и т.д.), в которой обычно достаточно хорошо социализирован. Для них свойственно употребление алкоголя и наркотиков, но алкоголизация как таковая в основном носит характер «за компанию», открывавшей им возможность общаться в среде с равными себе. Наиболее сформированными у них являются группоцентриации;

- вторая группа юношей – группа «аддиктивной криминализации». Аддиктивное поведение является одной из форм деструктивного поведения, т.е. причиняющего вред человеку и обществу. Оно выражается в стремлении уйти от реальности посредством изменения своего психического состояния. Ведущая деформация центраций сознания у них наблюдалась как коммуникативная сложность. Юноши испытывали чувство отгороженности, из неблагоприятных ситуаций они стремились выйти аутистическим способом, наблюдалась своего рода самоизоляция, депрессия, конфликт с социумом, низкая самооценка, чувство собственной неполноценности, актуальность проблем прошлого (большинство из них не хотят говорить о своем настоящем или будущем), представление о доминанте зла в обществе. Доминирование установок катастрофизации. Смысложизненная концепция как концепция собственного будущего, как относительно устойчивая, в определенной мере осознанная и обобщенная система представлений о своей жизни, у юношей этой группы была чрезвычайно сильно деформирована – ядерные события будущего не имели причинно-следственных связей с настоящим. Жизненные перспективы характеризовались пессимистичностью и малой значимостью;

- юношей третьей группы условно можно назвать группой «допинговой криминализации», они характеризовались агрессивностью, негативизмом. Им была свойственна высокая возбудимость, импульсивность. Их жизнь в основном была замкнута на самих себе (делать то, что хочется мне без учета интересов и потребностей других людей – одна из составляющих их смысложизненных ориентаций). Страхи и тревоги вызваны, прежде всего, ситуацией неопределенности, в которой оказывается подследственный в том числе и в коммуникативных контактах. Вокруг чужие люди, которые также оказались в ситуации «отвергнутых обществом», и отсутствие возможности общаться с привычной референтной группой. Это повышает уровень внутреннего напряжения и усиливает негативные эмоции за счет появления (в том числе на уровне осознания) отрицательного отношения к Другим (озлобленность). Это можно рассматривать как признак снижения регулирующей роли сознания по отношению к оценке реальности и к практической деятельности. В результате роста внутреннего напряжения актуализируется механизм психологических защит. В качестве основного (в результате данного исследования) механизма можно выделить рационализацию в виде гиперболизации определенных социальных стереотипов, чрезмерной приверженности и стремления к



социальному одобрению группы, разделяющей данные стереотипы. Наиболее часто такие стереотипы приближены к следующим сентенциям: «каждый человек сам себе закон», «судебная система всецело подчиняется деньгам», «их законы не соответствуют новому поколению» и т.д. Данный механизм снижает чувство вины и стыда, являясь своего рода «индальгенцией» на интолерантное поведение.

5. Деформации смысловой сферы у юношей в период нахождения в следственном изоляторе должны учитываться психологами и воспитателями исправительных учреждений в работе по ресоциализации, реинтеграции и интеграции несовершеннолетних правонарушителей в социокультурное пространство как обязательный компонент профилактики рецидивной преступности. Для этого должна использоваться вариативно-адресная модель фасилитации несовершеннолетних правонарушителей на различных этапах следствия и наказания. Основная работа должна быть сосредоточена на минимализации и предупреждении десоциализирующих влияний со стороны нового окружения. Преодоление негативных последствий десоциализации юношей в период их нахождения в следственных изоляторах возможно через адресную систему сопровождения нивелирования последствий влияния деструктивных форм криминальной среды через формирование ценностного отношения к конструктивному ненасильственному поведению, к умению делать выбор в сложных жизненных ситуациях и нести ответственность за него.

Результаты исследования показали очевидность в необходимости разрабатывать новые подходы и проводить новые диагностические исследования тех, кто оказался в следственных изоляторах и исправительных учреждениях, для разработки адекватных сегодняшним общественным запросам системы ресоциализации, тех, кто совершил противоправные действия.. А.Г. Асмолов, один из идеологов гуманизации современного отечественного образования, в работе «Агрессия и агрессивность» (2000) писал: «... мы не заметили, как оказались во власти абсурдной логики общественного воспитания трудных детей, логики, которая основывается на формуле: ответим на рост правонарушений несовершеннолетних ростом исправительных учреждений. Парадоксальность ситуации состоит в том, что точкой приложения социальных, экономических и педагогических усилий общества становятся исправление и профилактика жестокости, а не воспитание миролюбия». Новые подходы к ресоциализации в уголовно-исправительной системе подразумевает, что уголовное наказание является не только карой за совершенное преступление, но и преследует цель гуманного исправления и перевоспитания преступника.

Литература:

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. Ростов-на-Дону, РГУ, 2003.
2. Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания. СПб.: Изд-во «Речь», 2003.
3. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла. Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000.



4. Александрова Л.А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. № 7 (51). С. 83-84.
5. Алексеева Л.В. Психологическая характеристика субъекта преступления. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психол. наук. Санкт-Петербург, 2006. 51 с.
6. Антонова Л.Н. Региональное управление социально-педагогической системой поддержки детей группы риска: (монография) / Л.Н. Антонова. М.: Просвещение, 2004.
7. Марюшина М.В. Психология пенитенциарного пространства и психические состояния осужденных // 3-я Российская конференция по экологической психологии. (Москва, 15–17 сентября 2003 г.). Тезисы. М.: Психологический институт РАО.
8. Образование несовершеннолетних заключенных – единственный путь их ресоциализации. Система образования в исправительных учреждениях. Аналитический обзор // Межведомственный информационный бюллетень «Образование в документах», 2006 № 2, С. 27–34.
9. Пескова Ю.В. Психологическая безопасность личности как аспект общественной безопасности // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27-28 ноября 2003): Материалы Всероссийской конференции. М., 2003
10. Столина Т.В. Смыслжизненная концепция и агрессивность учащихся-подростков. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. к.п.н., Санкт-Петербург, 2002. 20 с.

**Крылова А.В.**

Сходства и различия смысложизненных ориентаций и интеллектуального развития монозиготных близнецов*

Одной из самых сложных проблем в психологии является проблема соотношения социальной и биологической детерминации психического. В настоящее время становится очевидным, что психическое развитие обусловлено как биологическим, так и социальным воздействием, в котором реализуется жизненная траектория человека. Но вопрос о степени детерминации внешнего и внутреннего в разных психологических школах и направлениях решается по-разному. Психические процессы и состояния не отвечают на вопрос о степени детерминации того или иного психического проявления внешними или внутренними факторами. В связи с этим чрезвычайный интерес для психологии представляют те виды диагностики, которые ориентированы на решение данной конкретной проблемы. Одним из таких методов является близнецовый метод, который интересен нам тем, что характеризуется сравнением психологических и иных качеств монозиготных близнецов, имеющих идентичный генный набор, и дизиготных, генотипы которых различны. Данный метод, основанный на предположении, что средовое влияние, оказываемое на близнецов, имеет примерное равенство, предназначен для выявления влияния генотипа и среды на изучаемое психологическое качество. Особый интерес представляет метод разлученных близнецов. В этом методе проводится внутрипарное сравнение близнецов, разлученных в раннем возрасте. Если монозиготные близнецы были разлучены подобным образом и росли в разных условиях, то все их сходство должно быть определено их генной идентичностью, а различия – влиянием средовых факторов. Считается, что такие близнецы в будущем выбирают похожие смысложизненные стратегии. Однако, существуют данные о том, что близнецы, наоборот, хотя бы разными и непохожими друг на друга. В настоящее время в психологии возникают противоречия относительно достоверности информации о том, что монозиготные близнецы имеют достаточно большую степень сходства смысложизненных ориентаций и фактами о том, что их смысложизненные стратегии достаточно различны [3, 9]. Это противоречие и определяет цель настоящего исследования – выявить степень сходства и различий смысложизненных ориентаций и интеллектуальных предпочтений монозиготных близнецов.

* Материалы представлены научным руководителем – деканом факультета психологии ЮФУ, доктором психологических наук, профессором И.В. Абакумовой.



Выбор ценностно-смысловой сферы личности, ее компонентов как предмета исследования связан с тем, что именно особенности ценностно-смысловой сферы говорят о направленности личности, ее базовых интересах, отношениях, ценностях и потребностях, которые являются стержнем человека [1, 5].

В исследовании принимали участие монозиготные близнецы в количестве 20 пар, дизиготные близнецы в количестве 20 пар в возрасте от 11 до 22 лет. Использовались следующие методики: САМОАЛ, тест СЖО, тест Равена, тест Кеттелла [2, 4, 6, 7].

В ходе проведенного исследования, выяснилось, что монозиготные близнецы демонстрируют более высокий уровень внутрипарного сходства прежде всего по тестам интеллекта (процентная разница 2,32% и 5, 21% по тестам Равена и Кеттелла соответственно), что подтверждает теории, согласно которым показатель интеллекта (IQ) преимущественно обусловлен влиянием наследственности (Г.Айзенк и др.). Сходство смысловозженной картины монозиготных близнецов выше, чем у контрольной группы дизиготных близнецов. Различные компоненты смысловозженных ориентаций имеют разный уровень корреляций. Монозиготные близнецы демонстрируют более высокий уровень внутрипарного сходства практически по всем показателям смысловозженных ориентаций, по сравнению с контрольной группой дизиготных близнецов. Наиболее значимые отклонения показателей наблюдаются по шкале "Цели в жизни" теста СЖО, характеризующей наличие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленности и временную перспективу. Следовательно, можно сделать вывод о преимущественном влиянии наследственности на данную составляющую смысловозженной картины личности. У контрольной группы дизиготных близнецов наблюдается большее сходство, чем у монозиготных близнецов по шкале "Процесс" теста СЖО (отражает ощущение жизни как эмоционально насыщенной) Следовательно, можно сделать вывод о том, что данная составляющая смысловозженной картины личности наименее всего зависима от влияния наследственного фактора. Монозиготные близнецы также демонстрируют более высокий уровень внутрипарного сходства по показателям стремления к самоактуализации теста САМОАЛ.

Подводя итоги проделанной работы, можно уверенно утверждать, что выдвинутая гипотеза подтвердилась – сходство смысловозженной картины монозиготных близнецов, которая определяет такие особенности, как общая направленность личности, ценностные ориентации, систему отношений человека с миром и окружающими людьми, особенности самоотношения, выше, чем у контрольной группы дизиготных близнецов. Также было выявлено, что у монозиготных близнецов уровень сходства по особенностям интеллектуальных предпочтений выше, чем у дизиготных близнецов. Было показано, какие компоненты смысловозженной картины личности преимущественно детерминированы наследственным фактором, а какие не зависят от него.

В связи с возросшим интересом к проблемам ценностно-смысловой сферы личности возникла необходимость объективного изучения этого социального



феномена. Ценностно-смысловые ориентации, определяя центральную позицию личности, оказывают влияние на направленность и содержание социальной активности, общий подход к окружающему миру и самому себе, придают смысл и направление деятельности человека, определяют его поведение и поступки. Человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию или экзистенциальный вакуум, если это стремление остается нереализованным. Исследования проблемы ценностно-смысловой сферы личности, проводившиеся в нашей стране и за рубежом, показали, что ценностно-смысловые ориентации являются важнейшими компонентами структуры личности. Наряду с другими социально-психологическими образованиями они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях человеческой деятельности. Стремление человека к смыслу выступает одной из важнейших потребностей человека, удовлетворение которой определяется способностью взять на себя ответственность, верой в собственную способность осуществлять контроль над своей судьбой. Ключевым показателем наличия личностного смысла является осмысленность жизни. Осмысленность жизни определяется как осмысленность прошлого, настоящего и будущего, как наличие цели в жизни, как переживание индивидом онтологической значимости жизни. Осмысленность жизни является необходимым и достаточным условием развития гармоничного человека, непрерывно и творчески развивающейся личности [1, 5, 10, 11]. Именно поэтому так важны исследования, посвященные смысловым ориентациям личности.

Данные, полученные в исследовании могут быть использованы в работе психологов и педагогов, работающих с близнецами.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003. 480 с.
2. Абакумова И.В., Круталева Л.Ю. Диагностика индивидуальных особенностей смысловой сферы студента // Методические указания для студентов факультета психологии, Ростов н /Д, 2005.
3. Айзенк Г.Ю. Психология: Польза и вред. Смысл и бессмыслица. Факты и вымысел / Г.Ю.Айзенк; Пер. В.В.Гуриновича. Мн.:Харвест, 2003. 912 с.
4. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. М., 1996.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2000.
6. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М.: «СМЫСЛ», 1992. 18 с.
7. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М.: «СМЫСЛ», 1992. 16 с.
8. Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л. Психогенетика. М., 1999.
9. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека/Под ред. И. В. Равич-Щербо. М.: Педагогика. 1988. 329 с.
10. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1982.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник.М.: Прогресс 1990.



Газдиева А.А.

Трансформации смысловой сферы подростков-беженцев, переживших критические жизненные ситуации в период социально-психологической адаптации*

Смысложизненная концепция начинает складываться к подростковому возрасту, может изменяться и трансформироваться на протяжении жизни человека. Смысложизненная концепция – это стержневая направленность личности, ее смысл жизни. Она содержит в себе те жизненные смысловые универсалии, те ценности, которые и составляют основу личности.

Понять и описать механизм социальной адаптации подростков-беженцев возможно лишь, выявив динамику и особенности смысловых образований как компонентов формирования смысложизненной концепции личности.

Именно в период детства и юности познаются высшие ценности человека, складывается его смысложизненная концепция формируется отношение к себе и другим, осваиваются различные социальные роли и требования, вырабатываются модели поведения.

В результате пережитых этими детьми стрессовых и психотравмирующих ситуаций у них наблюдаются различные эмоционально – волевые, психосоматические и личностные нарушения, виктимные особенности поведения (позиция жертвы в группе) заниженная самооценка, завышенный уровень тревожности, выраженные социофобии, чувство неполноценности и беспомощности перед лицом меняющихся обстоятельств, отчужденность и пассивность, несформированность представлений о будущем или сужение временной перспективы. Низкие баллы по этой шкале демонстрируют нам неверие подростков-беженцев в свои силы контролировать события собственной жизни.

Сравнительный анализ общей осмысленности жизни подростков-беженцев и молодых людей, живущих в благополучных регионах ЮФО (Нальчик, Ростов-на-Дону) показал насколько низок уровень социальной адаптации, удовлетворенности самореализацией, безопасности, эмоциональной насыщенности у беженцев.

Проведенное нами исследование показало деформации смысловой сферы подростков-беженцев, переживших критические жизненные ситуации в период социально-психологической адаптации. Это явление мы объясняем как последствия военных действий в Чечне, а также растянувшаяся на долгие годы неопределенность во времени пребывания людей в экстремальных условиях. Неопределенность во времени пребывания в экстремальных условиях не давала возможность родителям и самим детям хоть в какой-то степени очерчивать ближайшие, среднесрочные и тем более дальние жизненные перспективы и планы.

* Материалы представлены научным руководителем – деканом факультета психологии ЮФУ, доктором психологических наук, профессором И.В. Абакумовой.



Как известно, такая неопределенность отрицательно сказывается на социальном самочувствии человека, делает его жизнь бесцельной и в значительной степени снижает активность личности.

Дети уязвимы. Они страдают от недугов и болезней, недоедания и увечий. Многие из них не посещали длительное время школы и отстают от своих сверстников в учебе. Более того, часть из них плохо говорит по-русски, некоторые по-русски не говорят вообще.

Дети зависимы от воли взрослых, не всегда понимающих их психологическое состояние и поведение, связанное с отсутствием психологического и социального благополучия. Безопасность и благополучие детей-беженцев и вынужденных переселенцев подвергаются гораздо большей угрозе, чем безопасность и благополучие многих других детей. Внезапное возникновение чрезвычайных обстоятельств, сопровождаемое насилием, разрушением семьи и привычных социальных контактов, а также острая нехватка средств к существованию у большинства семей – все это серьезно отражается на физическом и психологическом благополучии детей. Распад семьи и привычного образа жизни в результате чрезвычайных обстоятельств, а также поиски выхода из сложившегося положения отрицательно сказываются на детях всех возрастов.

Многочисленные исследования показали, что в условиях нового места жительства дети испытывают страх, неуверенность, у них снижается самооценка. Особенно критичным является положение дел в многодетных семьях, прибывших из зон межнациональных и военных конфликтов. Процесс их адаптации протекает очень сложно. Длительное их пребывание в зоне межнациональных и военных конфликтов, а также стресс, переживаемый ими в результате переселения и адаптации, делает этих детей более чувствительными. Хронически переживаемый стресс, внезапное возникновение чрезвычайных обстоятельств, сопровождаемое деформацией внутрисемейных отношений, создает «благоприятные» условия для формирования криминального поведения.

Дети, жизнь которых доминировала страхом и напряжением, могут страдать от тревожного расстройства. Эти тревожные расстройства могут включать: повышенное тревожное расстройство детства, панические атаки и фобии.

Дети, пережившие жесткое обращение, вырастают мнительными, ранимыми. У них искажено отношение к себе и к другим, они не способны к доверию, слишком часто не в ладу с собственными чувствами, склонны к жесткости, как бы вновь мстя окружающим за свой опыт унижений.

Как известно, дети, которые пережили насилие, характеризуются следующим отношением к себе и к другим.

Во-первых, они ощущают себя не такими, как другие, недостойными любви, плохими «грязными», бесполезными. Нередко это сочетается с представлением о себе как о маленьком, слабом и не способном изменить свою жизненную ситуацию.

Ребенок испытывает неуверенность в своих силах и способностях, бессилие и беспомощность (позиция жертвы). Возможен и другой вариант: подросток внешне



кажется «сильным парнем» или «крутой девчонкой», но за этой броней скрываются глубинный страх и то же чувство беспомощности, осложненное отчуждением от людей, голодом по любви и теплу.

Во-вторых, они никому не доверяют (и, прежде всего, взрослым). Дети – жертвы насилия, как правило, боятся других людей, особенно взрослых, считают их опасными, враждебными и отрицают саму возможность обращения к ним за помощью. Часто девизом таких детей становятся слова: «Никому не верь, ни на что не надейся, никого ни о чем не проси». Они часто стремятся «спрятаться за спиной более сильного».

В-третьих, они имеют крайне слабый контакт и со своими подлинными чувствами. В свое время жертвы насилия, для того чтобы выжить, были вынуждены подавить или вытеснить свои самые сильные чувства. Результатом такого подавления часто становится диссоциация, то есть расщепленность, разделенность «Я». Наиболее частая форма проявления диссоциации – расщепленность телесных ощущений и осознания. Когда-то, в момент жестокого обращения, диссоциация помогла ребенку выжить, справиться с невыносимой физической или душевной болью. Ребенок как бы представляет, что это произошло не с ним, а с кем-то другим. Он научается разъединять свои эмоциональные реакции и реакции тела.

Каждому понятно, сколь велика та психологическая цена, которую вынуждены платить люди, ставшие невольными заложниками как этнократических моделей государственного строительства, так и отсутствия разумной программы репатриации. При этом особенно страдают дети, которые требуют к себе особого внимания. Будучи беженцами, они подвергаются наибольшей опасности в тех условиях неопределенности и беспрецедентных потрясений, которые являются характерной чертой нашей эпохи.

Литература

1. Антонова Л.Н. Региональное управление социально-педагогической системой поддержки детей группы риска: (монография) / Л.Н. Антонова. М.: Просвещение, 2004. 304 с.
2. Антонова Л.Н. Создание муниципальной системы социально-педагогической поддержки детей группы риска: (монография) / Л.Н. Антонова. М.: Просвещение, 2004. 56 с.
3. Крутелева Л.Ю. Психологические особенности смысложизненных стратегий студентов разной познавательной направленности, изучающих иностранный язык Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. к.п.н., Ростов-н/Д, 2005, 24 с.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2000.
5. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 156-177.
6. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации. М.: Смысл, 1992.



7. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15-26.
8. Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97-111.
9. Психологическая культура и психологическая безопасность как актуальные области психологического исследования// Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27-28 ноября 2003): Материалы Всероссийской конференции. М., 2003. 208 с.
10. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1982.
11. Столин В.В., Кальвиньо М. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1982. №3. С. 38-46.
12. Столина Т.В. Смысложизненная концепция и агрессивность учащихся-подростков. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. к.п.н., Санкт-Петербург, 2002.
13. Maslow A.H. Toward a psychology of Being. 2nd ed. New York: Van Nostrand, 1968.

**Гайдар М.И.**

Личностная самооффективность студентов-психологов*

Начиная с конца 90-х годов XX века, профессия психолога стала в нашей стране не только известной, но престижной, модной, даже элитарной. Сегодня широкое проникновение психологии в жизнь людей выражается в том, что психологические знания и технологии используются как при решении проблем отдельного индивида, так и социально-экономических, политических и иных проблем общества. Однако эти позитивные сдвиги вступают в противоречие с теми фрагментарными, несистематизированными знаниями о профессии, личности психолога, особенностях его подготовки, которые являются пока отличительной чертой располагающейся на стыке общей, педагогической, возрастной, социальной, профессиональной психологии пограничной области, которую можно назвать психологией психологов. Это противоречие требует повышенного внимания к изучению психологов на всех этапах профессионализации, в том числе, в ходе вузовского обучения. К числу актуальных мы относим проблему личностной самооффективности студентов-психологов, видя в последней существенный ресурс для их эффективной подготовки и успешной деятельности.

Автор концепции самооффективности американский психолог А. Бандура утверждает, что для достижения успеха в деятельности человеку, помимо всего прочего, требуется самооффективность как оптимистическое представление о собственной успешности. Под самооффективностью мы предлагаем понимать представления человека о своих возможностях, потенциях и способностях быть продуктивным при осуществлении предстоящих деятельности, общения, поведения в сочетании с уверенностью в том, что он сумеет реализовать себя в них и достичь ожидаемого объективного и субъективного эффекта.

Сегодня остается практически неизученной самооффективность как студентов-психологов, так и уже работающих психологов, хотя она является профессионально значимой для тех и других. Самооффективность специалиста как бы «вырастает» из самооффективности студента. Поэтому ее развитие является одной из актуальных задач вуза. Все это указывает на теоретическую и практическую значимость исследования самооффективности студентов-психологов. Но для его осуществления следует разграничить виды самооффективности.

В своих работах А. Бандура не выделяет отдельные ее виды, но подчеркивает, что она имеет ситуационно-специфичный характер, так что нет смысла считать ее обобщенной чертой [1, 3 и др.]. Нам известна единственная попытка обозначения двух видов самооффективности – в деятельности и в общении, – предпринятая

* Материалы представлены научным руководителем – зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии Воронежского госуниверситета, доктором педагогических наук, профессором Н.И. Вьюновой



группой американских психологов, создавших опросник для их диагностики [4]. Критерием для выделения разных видов самоофективности психолога могут выступить те его психологические особенности, которые, по его представлению, могут быть продуктивно реализованы им в отдельных видах активности. Используя этот критерий, мы различаем деятельностный, коммуникативный и личностный виды самоофективности [2].

Личностная самоофективность психолога предусматривает осознание им наличия у себя ПВК, которые, как ему представляется, будут востребованы при выполнении профессиональных функций, обеспечат успешность решения стоящих перед ним задач, и уверенность в своей способности актуализировать их, используя как особое средство в работе с людьми, как профессиональный инструмент. Представляется, что с ней, в первую очередь, связаны те ПВК, которые мы называем собственно личностными на том основании, что они имеют определяющее значение для личностно-профессионального роста психолога.

Мы считаем, что ПВК, взятые сами по себе, необходимы для успешной профессиональной деятельности, но недостаточны. Психолог может их иметь, но если он не уверен в том, что сможет ими правильно воспользоваться как профессиональным инструментом, он будет испытывать своеобразный барьер перед необходимостью начать работу, избегать решения сложных, конфликтных профессиональных задач, избирать стратегию ухода, пассивного поведения. Именно наличие личностной самоофективности создает у него психологическую готовность к самостоятельной трудовой деятельности, позволяет приступить к выполнению своих функций и обязанностей, определяемых задачами и содержанием этой деятельности. Поэтому, с нашей точки зрения, личностная самоофективность как бы достраивает систему ПВК до логического конца, представляет собой то психологическое, субъектное по своей природе условие, при котором ПВК действительно реализуются в трудовой деятельности. Она обеспечивает для ПВК свойство достаточности, без которого они не могут выполнить свою главную функцию – способствовать успешному решению субъектом стоящих перед ним профессиональных задач.

Мы трактуем личностную самоофективность психолога как профессионально ценное метакачество, поскольку она не может существовать до того, как у будущего психолога сформируется система ПВК, в потенциале способствующих успешной деятельности. Сначала должны быть выработаны эти качества, чтобы затем появилось такое комплексное психологическое образование, как личностная самоофективность, выражающаяся в представлениях о ПВК и уверенности в том, что они могут быть использованы как надежный профессиональный инструмент.

Изложенные теоретические представления были положены в основу эмпирического исследования, в котором проверялась гипотеза о связи между высоким или средним уровнем самоофективности того или иного вида и наличием определенных ПВК у студентов-психологов, а именно: личностная самоофективность связана с такими собственно личностными ПВК, как эмпатичность, интернальность и самопринятие; деятельностная самоофективность связана с



такими деятельностными ПВК, как организаторские склонности; коммуникативная самооэффективность – с коммуникативными склонностями и толерантностью как коммуникативными ПВК психолога.

Объектом эмпирического исследования являлись студенты-психологи II и IV курсов Воронежского госуниверситета. Объем выборки составил 67 человек. Использовались тест самооэффективности Дж. Маддукса и М. Шеера, методика исследования самооотношения С.Р. Пантилеева, опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синаевского и Б.А. Федоришина, опросник «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда, тест эмпатии И.М. Юсупова, методика «Диагностика коммуникативной толерантности» В.В. Бойко.

В ходе исследования наша гипотеза подтвердилась частично. Личностная самооэффективность положительно связана с самопринятием, общей интернальностью, а также интернальностью в сфере профессиональной деятельности и в межличностных отношениях (при $\alpha \leq 0,01$). Однако, вопреки ожиданиям, оказалось, что она отрицательно коррелирует с общей эмпатией. Это можно объяснить тем, что, проявляя к клиенту выраженную эмпатию, психолог отдает себе отчет в том, что он как бы «растворяется» в его переживаниях, теряет индивидуальность, и это не позволяет ему чувствовать себя уверенно относительно собственных профессиональных способностей и возможностей. Деятельностная самооэффективность положительно связана с организаторскими склонностями как деятельностными ПВК, а коммуникативная самооэффективность – с коммуникативными склонностями как коммуникативными ПВК (при $\alpha \leq 0,01$).

Перспективы дальнейшего исследования проблемы видятся в углубленном изучении взаимосвязи личностной самооэффективности и ПВК студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе, динамики личностной самооэффективности будущих психологов, установления ее специфики в связи со стабильными и критическими этапами их профессионального становления в вузе.

Литература

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. СПб: Евразия, 2000. 320 с.
2. Гайдар М.И. Личностная самооэффективность психолога / М.И. Гайдар // Психолог в современном обществе: от образования к профессиональной деятельности / под ред. К.М. Гайдара. Воронеж: ВГУ, 2007. С. 52-63.
3. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. New-York: W.H. Freeman, 1997. 604 p.
4. Scheier M.F. The self-efficacy scale: Construction and validation / M.F. Scheier, J. Maddux [et al.] // Psychological report. 1982. Vol. 51. P. 663–671.

**Николаенко Е.В****Жалоба: между молчанием и речью***

Проблема жалобного самовыражения в психологической практике существует. Она может проявиться в индивидуальной работе психолога с клиентом сглажено или остро, но присутствует всегда. Почему же она так важна, и зачем её нужно пристально рассматривать и подробно обсуждать?

Прежде всего потому, что в ситуации профессионального общения присутствует психологически напряжённый аспект в идентификационном образе человека, вопрошающего себя «Я тот, кто жалуется или тот, кто не жалуется?»; и ответ на этот вопрос для многих однозначен, поскольку в общественном сознании закрепился образ жалобы как морального зла или проявления слабости. Психологи и их клиенты из-за этой ситуации оказываются в своеобразной ловушке: с одной стороны, о многих проблемах иначе как жалуюсь, не расскажешь, с другой стороны, существует и активно действует общественное «табу» на эту форму речи. Причём попытки настоящего «жалобного» самовыражения в психологическом взаимодействии могут быть пресечены как самим клиентом «Только не подумайте, что я жалуюсь!», так и психологом, когда он предлагает клиенту в его рассказе о превратностях жизни и судьбы пользоваться специальными терминами, которые не столько проясняют, сколько клишируют жалобную речь с позиции удобства её профессионального восприятия.

Справедливости ради заметим, что признание жалобной формы речи как естественной и необходимой в клиентской практике постепенно проникает в профессиональное сознание психологов [2]. Тем не менее, принятие жалобы как органичной для психотерапевтической беседы речевой формы нуждается в дополнительном обосновании, материалы к которому были обнаружены в небольшом философско-филологическом исследовании, выполненном с целью поиска причин дуальной напряжённости «молчание-речь» в жалобном опыте. Результаты предлагаются вниманию коллег-психологов.

Необходимость «выговаривания себя» как зависимость от того, кто может «выслушать» – это, безусловно, человеческая экзистенциальная ситуация. Соответственно контексты «речи» и «молчания» в жалобном опыте (когда необходимость «рассказа о плохом, которое человек чувствует или знает» очевидна) несут взаимодополнительную смысловую нагрузку, как для самого автора, так и для его адресата. Чтобы обозначить смысл и возможности жалобной речи на фоне молчания, обратимся к теоретическим размышлениям учёных на эту тему и сравним их с собственными исследовательскими выводами.

К молчанию как значимому «отсутствию слова» и особой логосфере в своё время обратился М.М.Бахтин; он представил её как единую, непрерывную, открытую и

* Материалы представлены научным руководителем – доктором философских наук, профессором кафедры психологии личности ЮФУ В.А. Шкуратовым.



незавершённую для внешнего наблюдения целостность [1, с. 337]. Принимая образ М.М.Бахтина, уточним, что молчание как «киное» жалобной речи необходимо несёт на себе отпечаток жалобного контекста; но при этом возникает закономерный вопрос: Почему в «жалобной ситуации» не всегда появляется речь (собственно жалоба)? Чтобы ответить на него, нужно выявить и обозначить ситуативные контексты, которые формируют в жалобном опыте характерно «осмысленное» молчание. На его фоне «извещение мира» о своём плохом неизменно прозвучит «страданием и надеждой», – этот вывод Л.Моревой о вынужденности речи в некоторых значимых человеческих ситуациях также актуален для жалобного общения [7, с. 104-110]. А поскольку авторское самовыражение в жалобе неизбежно отражает «степень внутренней боли, ищущей спасения от собственной нестерпимости» [7, с. 112], то можно говорить о таком её знаковом воплощении, посредством которого происходит психологическое отстранение субъекта-автора от «плохого» и переживание его с помощью намеренного «выговаривания» адресату.

Логика философского рассуждения в данном случае подкрепляется эмпириической иллюстрацией, которая выявилась в процессе сравнительного семантического анализа слов «молчание» и «речь» [5, 8]. В частности, историко-этимологическое сравнение внешне схожих слов «молчать» и «молвить» (исторический аналог «говорить», «держать речь») обнаружило, что их первичный смысл различен и предполагает: а) в молчании мягкость, слабость, незрелость и даже глупость вследствие происхождения слова от и.-е. корней *mlk-, *meld-, *mold и связь через них со словами «молодой» и «молить»; б) в говорении силу и мощь, так как слово «молвить» имеет сходение к и.-е. корням *mel- со значением «связывать, соединять», (родственное слово «молния») и *mol- со значением «дробить, размалывать» (родственные слова «молот» и «молоть»), в древнерусском языке его знали в значении «возмущаться, шуметь, заботиться» [8, Т 1, с. 538-540]. В свою очередь слова «речь» и «реку» (говорю) происходящие от и.-е. корня *rek- и *rok- в значении «определять, располагать, устраивать» кроме понятия о речи как о слове, выражали понятие о речи как о вещи и даже как о деле; на славянской почве этот смысл проецировался в слова «рок» и «пророк» со значением «божественной силы, дающей совет» [8, Т.2, с. 109, 114]. В древнейшей ритуальной практике семантика «молчания» определялась в связи с состоянием первоестества, что выражалось в сакральном молчании как символе непосредственного слияния человека с божеством, с мировой душой [5], и воплощалось образами неба, солнца, дерева (семантика «лестницы в небо»), а также было совмещено с понятием силы одинокого человека. В языке такое молчание исходно отождествимо со словом «чуять» в значении «слушать божество», «слушать предка», а производное от него слово «чувство» теперь трактуется как простая способность «ощущать нечто в глубине своей души».

Итак, если «молчание» первого рода – не право, а возрастное ущемление возможности «молвить», то речь с этой позиции может быть истолкована как недоступный молодому и слабому человеку феномен сакральной коммуникации,



что дополнительно подтверждается семантическими параллелями «издавать звуки» и «Бог» (индо-евр. *bag- говорить, русское «Бог») [5]. С другой стороны, если возможность говорить – порождение человеческого сознания, то общение с божеством осуществимо только в «молчании» второго рода и это положение подтверждается древними ритуальными практиками; хотя в другой модификации существуют семантические связи «издавать звуки» – «плохой, больной» [6]; но и здесь нет противоречия, есть только очень глубокое историко-культурное схождение «большого» и «Бога», поскольку шаманскую способность к вещанию ассоциировали с телесной и душевной болью не только на уровне греческих, но и в более древних преданиях.

Похоже, что выбор между молчанием и речью в жалобном опыте не только как осознанная форма поведения, но и спонтанная человеческая реакция предполагает развитие особенных отношений между автором и адресатом. Поэтому умение психолога различать в тексте позицию автора жалобы и использовать в общении с клиентом её особенности необходимо требует дополнительных знаний о «жалобном» этнокультурном феномене как эпической привычке русского народа к тотальной вербализации «общекультурного сознания» посредством общения и «коллективного сцепления субъектов» [7]

Литература

1. Бахтин М.М. Из записей 1970-1971 годов // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., Искусство, 1979. С. 336-360.
2. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 3.
3. Рузская А.Г., Абрамова Л.Н. Как относиться к жалобам дошкольников в детском саду / Вопросы психологии. 1983. № 4.
4. Николаенко Е.В. Опыт раскрытия исследовательского пространства русской жалобной традиции / Социально-гуманитарные исследования. Сборник НГТУ. Вып. 3. Новосибирск. 2006.
5. Маковский М.М. «Картина мира» и миры образов // Вопросы языкознания. 1992. № 6.
6. Маковский М.М. Метаморфозы слова // Вопросы языкознания. 1998. № 4.
7. Морева Л. Язык молчания // Параллели. Альманах русской компаративистики. Вып. 1. М. 1991.
8. Рыклин М. Поражение зрения. Пять размышлений о речевой культуре // параллели. М. 1991. № 2.
9. Маяцкий М. Некоторые подходы к проблеме визуальности в русской философии // Логос. М. 1994. № 6.
10. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. Т.1-2. М. 1994.



Алиева Э.Ф., Радионова О.Р.

Стратегии развития образования: новые перспективы в период модернизации*

Умение видеть в ребенке, в первую очередь, личность – главная задача не только воспитания, но и образования. Конечно, важно формировать в детях знания, навыки, умения. Но гораздо важнее формирование личности достойного представителя цивилизованного общества. В этой связи радуют новые веяния, которые происходят в российском образовании в последнее время. Центром образования становится ориентация на личность, что в свою очередь, является одним из приоритетных условий поступательного и эффективного развития общества.

Одним из важнейших условий, обеспечивающих качество образования, рассматривается наличие в образовательных учреждениях всех уровней образования стратегий их развития, опирающихся на широкое использование гуманитарных технологий, направленных на личностное развитие учащихся и обеспечение толерантности взаимоотношений субъектов образовательного процесса.

Как актуализировать обращение образовательных учреждений к функциям поддержки и защиты интересов ребенка?

Каким образом должны строиться отношения взрослых и детей, чтобы мир детства был светлым и счастливым, а физическое и психологическое здоровье стали нормой жизни подрастающего поколения?

Не случайно говорится, что любой взрослый – это бывший ребенок. Бесспорно, мы все «родом из детства». Однако порой взрослые забывают об этом, поэтому и возникают проблемы в общении с детьми. Существует восточная мудрость, согласно которой ребенок до 5-ти лет – «царь», с 5-ти до 12-ти «слуга», а после – «друг». Учитывая особенности нынешнего подрастающего поколения, можно сказать, что сегодняшний ребенок уже с пяти лет хочет стать полноценным другом и соратником взрослых. Навязывание взрослым собственной позиции, диктат, беспрекословное подчинение его требованиям ущемляет права ребенка. Это часто становится причиной того, что ребенок вынужден «закрываться» от мира непонимающих его взрослых, испытывая при этом явный психологический дискомфорт.

Практика показывает, что если при решении определенных трудностей, связанных с учебной или другими сферами детской жизни, разговор начинать со слов: «давай подумаем вместе», «как тебе кажется», «если ты не против», то, скорее всего, позиция детей по отношению к взрослому изменится: они охотнее будут идти на контакт, чувствуя, что их точка зрения имеет значение. Несомненно, лучше, когда ребенок видит во взрослом друга, а не ментора, который прав только потому, что он старше и умнее.

Именно эмоциональное благополучие, психологический комфорт ребенка

* Материалы представлены научным руководителем – член-корр. РАО, зав. кафедрой психологии личности, доктором психологических наук, профессором А.Г. Асмоловым



являются детерминантами психологического здоровья, необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности, адекватного выполнения им своих возрастных, социальных и культурных ролей, дальнейшего роста его познавательных способностей и творческого потенциала.

Это особенно актуально в наше время, когда современное общество остро нуждается в одаренных творческих людях, способных адекватно отвечать на требования высокой профессиональной и личностной мобильности, конкурентоспособности, готовых к непрерывному образованию и переобучению в ответ на новые требования общества к рынку профессий, отражающие структурную перестройку экономики и производства.

Выбор профессии – такой же естественный этап развития каждого человека, как первые шаги и первые слова. Это, конечно, в том случае, если ребенок развивается нормально, окружен любовью и заботой. Если ребенку созданы нормальные условия для его личностного развития, то в подростковом возрасте решение о выборе профессии принимается легко и естественно.

Проблемы с выбором профессии – только верхушка айсберга личностных проблем и сигнал внутреннего неблагополучия. Психологическая готовность старшеклассника к выбору профессии во многом зависит от взрослых. Целенаправленное формирование ценностей, потребностей и мотивов выбора будущей профессии необходимо для того, чтобы во взрослую жизнь молодой человек вступал уверенно, имея определенные жизненные ориентиры.

Какие условия должны быть созданы в образовательных учреждениях и семье для того, чтобы обеспечить успешность обучения и воспитания детей в духе миролюбия, толерантности, полноценность развития личности ребенка, формирования его профессиональных ориентиров?

В рамках Федеральной целевой программы развития образования Министерства образования и науки Российской Федерации активно ведутся работы по разработке инновационных подходов к проблеме личностного развития ребенка. Круг некоторых новых направлений развития образования можно представить в виде схемы (рисунок 1).

На основании анализа уже достигнутых результатов в рамках выполнения программы и вновь обозначенных проблем намечаются новые направления развития системы непрерывного образования в России на современном этапе. Они затрагивают многие вопросы, касающиеся, в том числе, создания системы психологического сопровождения и развития детей с общей умственной одаренностью в условиях обучения в средней общеобразовательной школе с целью удовлетворения их широких познавательных интересов и развития общих познавательных способностей. В этой связи разрабатываются и внедряются новые образовательные программы психологической диагностики общих способностей подростков и универсального образования для старшей школы, нацеленные на формирование общих надпредметных учебных умений.



Рисунок 1. Инновационные направления развития образования

В настоящее время ведется углубленная работа в направлении внедрения в практику образовательных учреждений методик и процедур гуманитарной экспертизы и диагностики качества образования. Изучается влияние основных параметров образовательной среды на толерантность учащихся. Создаются методические руководства организацией внедренческих центров по проведению гуманитарной экспертизы, проводится подготовка специалистов, организовываю-



щих и проводящих в образовательных учреждениях гуманитарную экспертизу, разработку стратегии развития этих учреждений, консультирование администрации и педагогических коллективов по проблемам реализации проектов развития образовательных учреждений.

Особо актуальной можно назвать проблему психолого-педагогического сопровождения «кризисов перехода» из одной образовательной среды в другую. В этой связи глубоко изучаются свойства и параметры образовательной среды, значимые с точки зрения влияния на психологическое благополучие и личность учащихся. Разрабатываются новые концептуальные подходы к решению данной проблемы с точки зрения выявления и корректировки психологического состояния учащихся при формировании их профессиональных планов, целей и ценностно-смысловых ориентаций при смене образовательных сред.

Это особенно важно для выстраивания инновационных технологий и моделей, ориентированных на перспективу развития производства и предполагающего освоение тех видов работ (или новых профессий), которые в настоящее время пока еще не востребованы. Создаются универсальные модели профессионала, обладающего набором компетенций, необходимых для решения широкого круга задач. Особое внимание уделяется разработке методических и нормативных основ, выраженных в требованиях к профессиональному стандарту профессии, и подготовке компетентных специалистов, способных решать задачи опережающего развития системы начального и среднего профессионального образования.

Решения очерченного выше круга проблем – это только первые шаги к воплощению в жизнь направлений, касающихся инновационных изменений в содержании современного российского образования. Хочется надеяться, что разрабатываемые концепции, модели, методики и технологии получат широкое применение в практике работы образовательных учреждений различного уровня системы образования, и будут способствовать воспитанию молодого поколения, чей личностный и творческий потенциал будет соответствовать современным условиям и тенденциям развития общества и рынка труда.



Сальникова О.Ю.

Анализ особенностей постстрессовых состояний сотрудников правоохранительных органов, возникающих в результате воздействия экстремальных условий служебной деятельности*

В последние годы проблема профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов приобрела особую актуальность. Одной из характерных примет происходящих в стране перемен является увеличение числа видов экстремальных ситуаций, изменение их характера, масштабности и тяжести потерь от них. Особую остроту приобретает нарастание этнических и религиозных конфликтов, экономического и социального напряжения в обществе, рост криминальной опасности. На этом фоне деятельность сотрудников правоохранительных органов, выполняющих оперативно-служебные задачи в зонах экстремальных ситуаций, подчас носит ярко выраженный боевой характер.

Экстремальный характер служебной деятельности в районах чрезвычайного положения и вооруженных столкновений представляет опасность не только для здоровья, но и для жизни сотрудников правоохранительных органов. Однако, по нашему мнению, основная роль в возникновении угрозы как физическому, так и психологическому здоровью сотрудников принадлежит не столько объективной опасности и объективным возможностям противостоять этой угрозе, сколько субъективному фактору, лежащему в основе оценки сложившейся ситуации.

Как показывает практический опыт, сотрудники правоохранительных органов, сталкиваясь с реальной угрозой, подвергаются воздействию сильных стресс-факторов. К особой форме общей стрессовой реакции относится травматический стресс. По мнению Е.М. Черепановой, травматический стресс – это переживание особого рода, результат особого взаимодействия человека и окружающего мира; это нормальная реакция на ненормальные обстоятельства (Черепанова Е.М., 1996).

Проведенные исследования свидетельствуют о том, что посттравматическое стрессовое расстройство является нарушением, затрагивающим несколько психологических и физиологических уровней, включая биологические, поведенческие и познавательные компоненты (Тарабрина Н.В., Лазебная Е.О., 1992).

Таким образом, влияние экстремальных условий деятельности сотрудников на возникновение у них посттравматических стрессовых расстройств носит многоаспектный, комплексный характер, предполагающий учет не только объективных психологических факторов, оказывающих влияние на психическое состояние сотрудников (опасности, внезапности, неопределенности, новизны средств и способов реализации деятельности в экстремальных условиях, увеличения темпа

* Материалы представлены научным руководителем – зав. кафедрой юридической психологии и военной психологии ЮФУ, доктором психологических наук, профессором О.Ю. Михайловой.



действий, дефицита времени), но главным образом учет личностных особенностей сотрудника, субъективных факторов риска возникновения ПТСР.

На сегодняшний день накоплен довольно обширный материал по проблеме изучения психического состояния и его влияния на поведение человека в экстремальной ситуации (Л.П. Гримак, Ф.Е. Василюк, Н.Д. Левитов, В.И. Панов, П.Б. Ганнушкин, Е.К. Краснушкин, Г. Селье, А.М. Столяренко, М.И. Марьин, И.В. Соловьев, О.М. Дерябина, С.Н. Ениколопов, И.О. Котенев, М.В. Леви, Н.В. Тарабрина и др.). Однако следует отметить, что воздействие экстремальных ситуаций на сотрудников правоохранительных органов, как и механизмы развития у них посттравматических стрессовых расстройств, на сегодняшний день остаются недостаточно изученными.

Исходя из вышесказанного, нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось изучение поведенческих реакций и индивидуально-психологических особенностей личности сотрудников правоохранительных органов, испытывающих посттравматическое стрессовое расстройство. В качестве предмета исследования выступили индивидуально-психологические особенности личности и синдромы постстрессовых состояний сотрудников правоохранительных органов как результат воздействия экстремальных условий служебной деятельности. Объектом исследования стали сотрудники уголовно-исполнительной системы Минюста России и органов внутренних дел.

В ходе исследования нами использовались: анкета по самооценке системы отношений и переживаний сотрудников, вернувшихся из зоны локального конфликта; опросник травматического стресса И.О. Котенева; компьютерная программа психологического обследования «Риск-Аналитик»; опросник акцентуаций характера Леонгарда-Шмишека и тест ММРІ.

Мы полагаем, что имеется взаимосвязь посттравматической стрессовой дезадаптации с событийным компонентом психической травмы «критического инцидента» экстремального периода, внешне наблюдаемыми поведенческими реакциями, экстремальным индивидуальным профессиональным опытом, социодемографическими и индивидуально-психологическими особенностями личности сотрудника.

Проведенное исследование позволило нам прийти к следующим выводам. Наличие у сотрудников правоохранительных органов боевого опыта приводит к развитию наиболее выраженного посттравматического стресса. Среди его проявлений наибольшее значение имеют признаки избегания напоминаний о травматическом случае. Переживание боевого опыта в большей степени, чем другие виды травм, приводит к развитию устойчивых симптомов возрастающего напряжения, таких, как проблемы со сном, раздражительность, трудности концентрации внимания, не наблюдавшиеся до травмы. В итоге сотрудники имеют нарушения в служебной деятельности и трудности в установлении социальных контактов.

Кроме того, в ходе проведенного исследования нами получены данные, согласно которым психическая травма, связанная со служебной деятельностью, по



сравнению с другими психотравмирующими ситуациями, приводит к значительному повышению тревожности сотрудника в большей степени при его взаимодействии с сослуживцами.

Результаты проведенного исследования выявили взаимосвязь ПТСР-синдрома и неприемлемых форм зависимостей (алкоголь, наркотики), суицида, а также криминального поведения у сотрудников, имеющих экстремальный опыт служебной деятельности.

Таким образом, психологические последствия участия в экстремальных ситуациях многообразны по содержанию, форме и динамике проявления. Закрепляясь в личностных структурах и поведении сотрудников, они определяют их поведение много лет спустя после окончания участия в военных событиях. Негативные последствия психотравмы, интегрируясь в целостный симптом, образуют клиническую картину посттравматического стрессового расстройства.

Для предупреждения подобных отрицательных последствий психической травматизации необходимо квалифицированное вмешательство специалистов в области психопрофилактики, психологической коррекции, проведение активных реабилитационных мероприятий на возможно более ранних стадиях формирования посттравматического стрессового синдрома. Мы полагаем, что комплексное психокоррекционное воздействие на личность с симптомами ПТСР должно проводиться с учетом характера и степени выраженности психозащитного поведения. В свою очередь, стратегия психокоррекции должна быть основана на проработке травматического эпизода, восстановлении эмоциональных контактов в межличностных отношениях и когнитивном анализе базовых установок.

Литература

1. Тарабрина Н.В., Лазебная Е.О. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние и проблемы // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 2. С. 14-29.
2. Черепанова Е.М. Психологический стресс. М.: Издательский центр «Академия», 1996.



Понеделко Ю.Ф.

Организация развивающего взаимодействия «родитель-ребенок» в процессе развития и воспитания дошкольников*

Сегодня в современном обществе происходят изменения представлений о способностях, потенциале и целях человека. Рождается новое видение возможностей и сути человечества в целом, формируется новый взгляд на человеческую природу как целостную, единую, сложную систему, расширяются основные понятия педагогики: образование, воспитание, развитие.

В педагогических концепциях воспитание рассматривается, прежде всего, как «актуализация человеческого в человеке» (Битянова М.Р.) [3], которая происходит только в диалоге между воспитателем и воспитанником, родителем и ребенком. Такой подход к пониманию «воспитания» предполагает моделирование системы образования, в которой главенствующую роль занимала бы не традиционная трансляция знаний, умений, ценностей, норм поведения и т.д., а создание условий для взаимодействия между субъектами образовательного процесса, направленного на развитие ценностно-смысловой сферы личности. Идеи о природе развивающего взаимодействия разрабатывались представителями отечественного гуманитарного знания (Ш.А. Амонашвили, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман)[1, 2, 4, 8, 9, 10].

В дошкольной педагогике в пространстве развивающего взаимодействия особая роль отводится общности «ребенок-взрослый». Дошкольный возраст – это важный период становления и развития личности, когда вырабатываются общие свойства личности, необходимые для самореализации в любом виде деятельности. В этот период появляется определенный уровень активности, самостоятельности, творчества, накапливается опыт решения определенных умственных и практических задач. Кроме этого, развиваются социальные навыки: умение учитывать позицию другого человека, вступать в сотрудничество, проявлять настойчивость в достижении цели. В исследованиях В.Т. Кудрявцева [6] общность «взрослый – ребенок» рассматривается как полисубъект образовательного процесса, внутри которой устанавливаются полифонические отношения, подразумевающие совместную и равноправную универсализацию способностей ребенка и взрослого в процессе совместной деятельности. Таким образом, важным средовым фактором развития ребенка является взаимодействие со значимыми взрослыми, которое позволяет приобретать коммуникабельную гибкость мышления, что, в свою очередь, обеспечивает открытость к внешнему миру, а значит и способность познавать и открывать.

Важную роль в развитии общности «взрослый – ребенок» отводится семье, которая является основной и естественной средой его обитания. Особенности

* Материалы представлены научным руководителем – деканом факультета психологии ЮФУ, доктором психологических наук, профессором И.В. Абакумовой.



семьи как воспитательного фактора раскрываются в работах О.Л. Зверевой, Т.А. Куликовой [5, 7] и др. Семья в исследованиях этих авторов представляет собой малую группу, которая наиболее соответствует требованиям постепенного приобщения ребенка к социальной жизни и поэтапного расширения кругозора и опыта. Выражение «все начинается в семье» удивительно точно передает путь присвоения ребенком первичных ценностей и смыслов человеческого бытия.

Современная дошкольная наука подчеркивает приоритет семьи в воспитании ребенка, проявляющийся в многообразии форм взаимодействия, в диапазоне ценностей, которые осваивает ребенок. Однако как доказывают психолого-педагогические исследования, далеко не все семьи реализуют весь комплекс развивающего взаимодействия с ребенком. Причины различны: родительская некомпетентность, пассивная позиция по отношению к собственному ребенку, завышенные требования к деятельности образовательных учреждений. Во всех случаях нужна квалифицированная помощь педагога, что предполагает расширение форм сотрудничества между образовательным учреждением и семьей, основанное на принципах сопровождения и поддержки родителей.

Отличительной чертой дополнительного образования детей дошкольного возраста является постоянное присутствие родителей в образовательном учреждении в момент нахождения там ребенка, это влечет за собой расширение развивающего пространства от «педагог-ребенок» до «педагог-ребенок – родители». Освоение этого полисубъектного пространства предполагает использование инновационных форм организации взаимодействия образовательного учреждения с семьей.

Учитывая особенности и возможности системы дополнительного образования, в детском объединении Дворца творчества детей и молодежи «Город Радости» была создана лаборатория работы с родителями. Лаборатория была организована с целью создания развивающего пространства «взрослый-ребенок» в учреждении дополнительного образования. В основу деятельности лаборатории положен проектный подход. Использование проектов в образовательном процессе позволяет обеспечить не только интеграцию различного порядка в предметных областях образовательного процесса, но и в деятельности всех субъектов образовательного процесса (педагог – ребенок – родитель) и др.

Основными направлениями в работе лаборатории были выбраны: психолого-педагогическое консультирование родителей по вопросам образования, воспитания и развития ребенка, организация совместной с родителями и детьми творческой деятельности, включение родителей в реализацию индивидуальных образовательных маршрутов детей в учреждении дополнительного образования, разработка образовательных проектов для родителей, организация практикумов, круглых столов и экспресс- конференций.

Так, например, реализация проекта «Дорогу осилит идущий», разработанного педагогом-психологом Н.С. Шамаевой, предполагает организацию психолого-педагогических занятий с родителями, направленных на формирование и развитие навыков взаимодействия с детьми, выработке позиции по отношению к



проблемам ребенка. Работа дискуссионного клуба «Родители и дети: порознь или вместе?» помогает преодолеть определенные воспитательные барьеры, возникающие в семье. Разработка и реализация совместных проектов детей и родителей в творческой мастерской «Твори, выдумывай и пробуй» позволяет укрепить связи между поколениями в семье, создать условия для расширения коммуникативного пространства между педагогами, родителями и детьми, обеспечить не только насыщенность социальной среды эмоционально значимыми событиями и поступками, но и их совместное проживание с близким взрослым.

Участие родителей пробуждает у них интерес к познанию самих себя и детей, повышает их культурную компетентность в области воспитания дошкольника, благодаря чему, они становятся реальными, а не декларируемым субъектом в образовательном процессе.

Для отслеживания эффективности методов и форм деятельности лаборатории работы с родителями педагогами детского объединения «Город Радости» разрабатывается пакет диагностических методик. Результаты тестирования родителей показали, что организация лаборатории активизировала деятельность родителей в образовательном пространстве учреждения дополнительного образования, значительно повысилась их компетентность в области психологии и педагогики. Кроме того, совместная творческая деятельность в триаде педагог – ребенок – родитель позволяет обеспечить интеграцию различного порядка в зонах «ближайшего развития» ребенка и взрослого и др. Таким образом, системная работа с родителями является одним из важных направлений в воспитательном процессе дошкольников в учреждении дополнительного образования.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! М., 1983.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986, 2-е изд.
3. Битянова М.Р. Ценностный аспект современного образования. <http://som.fio.ru/>
4. Выготский Л. С. История развития высших психологических функций// Собр. соч. М., 1983. Т. 3.
5. Зверьева О.Л., Ганичесва А.Н. Семейная педагогика и дошкольное воспитание: Учеб. Пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 1999.
6. Кудрявцев В. Т. Смысл человеческого детства и психического детства и психическое развитие ребенка: Учебное пособие. М.: Изд-во УРАО, 1997. 156 с.
7. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учеб. Для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М., 1999.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1973.
9. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. М., 1987.
10. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении- Томск: Пеленг, 1993. 268 с.

**Муратова М.А.**

Способность к решению логических задач детей дошкольного возраста*

Проблема развития мышления в дошкольном возрасте является традиционной для психологии. Она нашла отражение в работах Ж. Пиаже, Н.Н. Поддъякова, Т.И. Овчинникова и др. В работах данных исследователей были обнаружены различные закономерности формирования и функционирования понятийного, наглядно-действенного мышления. А в то же время, вопросы, связанные с развитием способности к логическому, прогностическому анализу, решение логических задач представляют собой проблемное поле в изучении мышления в детском возрасте. Особенно остро стоит эта проблема по отношению к исследованию особенностей закономерности развития мышления детей с общим недоразвитием речи.

Исследования отечественных и зарубежных авторов (А.Л. Вегнер, Р. Олвер, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Е.М. Мастюкова, Т.А. Фотекова и другие) позволили выявить ряд характерных особенностей мышления детей с нарушениями речи: дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают мыслительными операциями – анализом и синтезом, сравнением, обобщением, для многих из них характерна ригидность мышления [3].

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей решения логических задач детьми с общим недоразвитием речи. Замысел нашего исследования связан с предположением о том, что дети дошкольного возраста с нарушением речи имеют определенные особенности в развитии мыслительной деятельности, которые и проявляются в решении познавательных задач.

Для изучения особенностей решения логических задач была использована методика «Установление последовательности событий» [1].

Данная методика состоит из двух серий сюжетных картинок, различающихся по сложности. Первая серия – «Снеговик» – состоит из четырех картинок и является наиболее простой. Вторая последовательность – «Мальчик» – наиболее сложная по построению сюжетной линии, причинно-следственным и временным связям. Ребенку предлагают серию картинок, которые по очереди раскладывают на столе в случайном порядке. За правильно сложенные 4 картинки ребенок получает 4 балла, за 6 картинок – 6 баллов.

Наше исследование проводилось в ДОУ № 60 и 223, и разделено на 2 этапа. Первый этап – диагностика логического мышления двух подгрупп (5-ти и 6-ти лет) детей с общим недоразвитием речи. С этими группами проводилось коррекционное обучение по программе Филичевой Т.Б. Чиркиной Г.В. [2]. Данная программа рассчитана на 2 года обучения. В рамках нашего исследования делались контроль-

* Материалы представлены научным руководителем – доктором психологических наук, профессором А.К. Белоусовой.



ные срезы в начале и конце каждого года обучения. Второй этап – диагностика логического мышления двух подгрупп (5-ти и 6-ти лет) детей с речевым развитием, соответствующим возрасту, которые занимались по общеобразовательным программам.

Анализируя данные нашего исследования по результатам первой серии методики, мы видим различия по средним показателям: сравнивая средние показатели детей 5-ти лет с ОНР и детей 5-ти лет с нормативным речевым развитием в начале учебного года, мы видим 3,2 и 2,8 соответственно. Таким образом, мы видим, что дети с проблемами в речевом развитии немного лучше справились с решением задач на установление последовательности событий.

Уровень сложности задания с определением последовательности из 4-х картинок доступен в норме для детей 4,5 – 5 лет [1]. Анализируя результаты, мы можем говорить, что у детей с ОНР к 5 годам формируется способность к определению правильной последовательности событий. Следовательно, идет процесс формирования логических компонентов мышления у детей с общим недоразвитием речи. В конце учебного года коррекционного обучения дети 5 и 6-ти лет с ОНР и нормативные, успешно справлялись с заданием ($X_{ср}=4$ б. соответственно в одной и другой группе), но в начале второго года обучения по отношению к этим данным, средний балл стал ниже в обеих группах (для 6-ти лет ОНР $X_{ср}=3,6$; для 6-ти лет с нормой $X_{ср}=3,1$). Таким образом, мы можем предположить, что на снижение результатов, по отношению к итоговым результатам в конце первого года обучения, может влиять перерыв в обучении (в летние месяцы нет занятий), но в тоже время, вероятно, у детей с ОНР более стойко формируется навык установления логических связей. Операции логических событий, формируемые в процессе коррекционного обучения и без него, не являются значимыми. Но, все-таки, у детей с ОНР есть способность к логическому мышлению. Коррекционное обучение формирует интеллектуальные, мыслительные действия, и является более устойчивым, результаты не так снижаются по сравнению с детьми, с которыми обучение не проводилось.

По результатам 2-й серии картинок мы наблюдаем следующие данные. Ниже всего результаты показаны у детей 5-ти лет с нормой ($X_{ср}=1,75$), потом с ОНР 5-ти лет ($X_{ср}=2,7$). Но при этом в конце первого года дети с ОНР достигли 4,2 балла способности к логическому решению задач, а дети с нормой – 2,5. Дети 6-ти лет, в начале 2-го года обучения, как дети с ОНР так и с нормой показывают такие результаты ($X_{ср}=3,0$ и $X_{ср}=2,9$ соответственно). Полученные результаты мы интерпретируем следующим образом, большое снижение в развитии способности к определению логической последовательности у детей с ОНР в начале 2-го второго учебного года, говорит о том, что сформированный навык решения логических задач оказался неустойчивым, и как только обучение прекратилось, дети показали низкие результаты. Но эти низкие результаты ($X_{ср}=3,0$) практически совпадают с теми результатами, которые показали нормативные дети 5-ти лет в конце года $X_{ср}=(2,5)$, когда они обучались по общеобразовательной программе. Тем самым



мы хотим сказать, что итогом коррекционного обучения для детей с ОНР стало формированием навыка решения логических задач. Обучающий эффект по развитию мыслительных операций меньше, чем в общеобразовательных программах.

Таким образом, для детей 5-ти лет способность к решению логических задач не является сензитивной для данного возраста, о чем говорят факты, при которых даже навыки, полученные в процессе обучения, отличаются неустойчивостью, и после прекращения обучения навык не очень хорошо сохраняется. Для детей 6-лет установление логических связей в структуре мыслительной деятельности отвечает возрастным нормам. Тот обучающий эффект, который достигнут в результате коррекционного обучения, он практически не снижается у детей с ОНР и практически совпадает с результатами с нормой.

Таким образом, обладая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, детям требуется больше времени и усилий для формирования таких сложных процессов. Поэтому, благодаря специальному обучению наблюдается динамика в овладении анализом, синтезом, сопоставлением и определении последовательности действий. Так как несформированность мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выраженности связана с тяжестью речевого дефекта [4], то можно сделать вывод, что, повышая уровень речевого развития детей, формируются и процессы мышления. Как показало исследование, существуют определенные особенности в развитии способности к формированию логического мышления у детей с нарушениями речи.

Литература

1. Семаго Н., Семаго М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.
2. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада. М., 1993. 224 с.
3. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Дефектология. 1985. № 4.
4. Фотекова Т.А. Сравнительное исследование познавательной деятельности при общем недоразвитии речи и при задержке психического развития у младших школьников. М., 1993. 193 с.



Дегтярева Т.С.

Интеграционный потенциал иностранного языка как предметной образовательной области*

Язык выступает как средство хранения и передачи от поколения к поколению всех накопленных знаний, не только лингвистических. По этой причине иностранный язык способен интегрироваться с естественнонаучными и гуманитарными учебными дисциплинами. Также с его помощью возможно получение знаний из области истории и литературы, из всех сфер практической деятельности и искусства.

Происходящее в последнее время развитие современного общества характеризуется информатизацией, как глобальным социальным процессом, особенность которого состоит в интеграции. Вследствие чего требуется определенный пересмотр устоявшейся структуры научного знания, выработки новых подходов к образованию. Эта проблема находит одно из возможных решений в создании интегрированных курсов и программ.

По мнению Хисамендиновой Ф.Г. и Закировой Р.Г., в отличие от естественнонаучных интегрированных курсов, число лингвистических интегрированных программ существенно меньше. Это легко поддается объяснению: естественные науки достаточно давно оформились как самостоятельные дисциплины, в отличие от лингвистики, которая как область научного знания выделилась гораздо позднее [2]. Особенностью иностранного языка как учебного предмета, как пишет Зимняя И.Я., является его как бы «беспредметность». Язык изучается как средство общения, а тематика и ситуации для речи привносятся извне. Именно по этой причине ученые долгое время скептически относились к созданию языковых интегрированных курсов [1]. Однако в настоящее время процесс интеграции, включающий иностранные языки, активно развивается. В межпредметные языковые программы включаются не только языки, но и история, искусство. Такие программы повышают мотивацию при изучении иностранных языков, развивают мышление, помогая студентам переносить и обобщать знания из разных областей и наук, способствуют формированию целостного миропонимания с созданием в учебном процессе обучающей среды особого пространства взаимодействия.

Интегративный подход позволяет обучать в реальном мире коммуникативным функциям в рамках речевого акта, указывая на то, как речь используется в ежедневных ситуациях, т.к. ни для кого не секрет, что при выходе на профессиональную стезю у выпускников неязыковых вузов, как правило, отмечается недостаточная степень сформированности иноязычного профессионально-ориентированного лексикона, что препятствует успешному профессиональному общению в иноязычной среде. Это связано, прежде всего, с осложнениями переноса изучаемых языковых явлений в профессиональный контекст, а также

* Материалы представлены научным руководителем – зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии ЮФУ, доктором педагогических наук, профессором В.Т. Фоменко



использование ранее приобретенных знаний по специальности при изучении иностранного языка [1].

Обозначенная выше проблема обуславливает целесообразность интегративного подхода к иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов, опирающегося на межпредметные связи и обеспечивающего профессионально-практическую коммуникативную направленность обучения.

Интегрированные программы, построенные на широкой литературной, музыкальной, искусствоведческой информации дают многомерное понимание действительности и роли языка как элемента культуры. Однако не следует забывать, что ведущая цель интегрированных языковых программ заключается не столько в сумме получаемых знаний о языке, сколько в осознании взаимосвязей и внешнего взаимодействия с другими знаниями, в приобретении студентами способности решения проблем в профессиональной деятельности.

Проанализировав имеющиеся программы по иностранным языкам, пришли к выводу о том, что потенциал иностранного языка как межпредметной учебной дисциплины показывает высокую эффективность обучения иноязычной речевой деятельности путем интегративности преподавания. Такое обучение необходимо начинать, на наш взгляд, с самых младших ступеней (курсов) и продолжать в течение всего периода обучения. Ведь постепенная смена учебных дисциплин позволяет производить интегрирование в обучение, начиная от использования специальной терминологии пришедшей из иностранных языков и заканчивая исполнением вокальных партий и театральные постановки на иностранном языке.

Рассматриваемый процесс построения обучения, можно продемонстрировать на ряде примеров из нашего опыта практической и экспериментальной работы.

Включение иностранного языка в процесс обучения элементам живописи дает возможность мысленно самому принять участие в воображаемом действии и, следовательно, вызывает потребность, поделится своими идеями, мыслями, чувствами. Изготовление плакатов, моделей, газет со студентами отделения живописи, отражает и углубляет их представление об окружающих предметах, способствует проявлению умственной и речевой деятельности.

Интересно строятся практические занятия по теме «Выдающиеся люди искусства». Наличие отделений живописи, театрального и вокального искусства создает основу для общения на иностранном языке представителей разных отделений, порождает стремление к овладению и использованию иностранного языка в качестве посредника для установления контактов и взаимопониманию со студентами других отделений. Возможности интегративной направленности на практических занятиях по данной теме огромны. Это и история музыкального и театрального искусства и история живописи (рассказы о композиторах, исполнителях оперных партий, художниках и актерах; рассказы об истории создания какого-либо шедевра) и т.д. Предметом обсуждения могут быть воображаемые и реальные ситуации, поскольку искусство является не только частью окружения студентов данного вуза, но и их профессиональной средой.



Интеграция страноведческого, краеведческого и социокультурного аспектов модернизирует содержание и формы обучения, обеспечивает сохранность и накопление запаса знаний, возможность использовать их при любых обстоятельствах. Можно привести в качестве примеров много тем, где есть возможность использовать эти знания. «Страны изучаемого языка – географическое положение, политическая система, культурная жизнь», «Столицы мира», «История Большого театра», «Традиции стран изучаемого языка», «Традиции родного края», «Люди, которые прославили страну», «Какой золотой век был в истории искусства России», «Какие элементы уличного искусства встречаются в вашей стране».

Рассматривая эти темы на практических занятиях иностранного языка, студенты применяют знания различных учебных дисциплин, как вузовской программы, так и общеобразовательной – истории, географии, экономики, социологии. Это дает возможность исследовать одну и ту же проблему с различных позиций. Например, в процессе изучения истории какого-либо произведения искусства в начале возникает необходимость рассмотрения эпохи создания произведения, биографических сведений его автора, за ними истории возникновения этого произведения, а, следовательно, формируется многомерная картина действительности. Задача студентов умело применять все полученные знания в своих высказываниях.

Таким образом, обучение иностранному языку в «интегрированном» составе ориентировано на разностороннее развитие студентов, их общее образование и воспитание, что достигается за счет объединения воспитательных, образовательных и развивающих возможностей разных учебных дисциплин; помогает формировать более целостную картину мира, в которой сам иностранный язык является средством познания и общения. Особо хочется подчеркнуть, что иностранный язык призван готовить студентов к участию в межкультурном общении по общественно-политической и профильно-ориентированной тематике.

Литература

1. Зимняя И.Я. Психология обучения иностранному языку в школе. М.; Просвещение, 1991.
2. Хисаметдинова Ф.Г., Закирова Р.Г. «Введение в языкознание». Сибай, 1999.

**Кара Ж.Ю.**

Особенности развития смыслообразования подростков в процессе художественного творчества*

В настоящее время в большинстве педагогических практик предпочтение отдается развитию аналитического и логического мышления детей в ущерб образности и интенциональности. Современная теория смысла привносит новый взгляд на развитие ребенка учитывая все стороны его сущности. Смыслообразование выступает как личностное развитие, саморазвитие, самопостижение. И.В. Абакумова видит в смыслообразующей сфере учащихся, что «постигаемый ими смысл явлений, процессов концептуально осмысливается, аргументация черпается в целостной смыслообразующей сфере» [1]. Значение в учебном процессе преобладает над деятельностью и смыслообразование рассматривается как импульс смыслового развития, где на его становление влияет много факторов. Одним из факторов и является художественное восприятие.

Важным элементом в процессе смыслообразования в обучающем процессе является становление самосознания ребенка, его жизнотворчество. Особенность художественного восприятия характеризуется постоянной направленностью на смысловое принятие произведений искусства, на создание художественных образов, выражающих эмоционально-интуитивную оценку предметов и явлений окружающего мира (Волков Н.Н.), а также проявляется в своем собственном творчестве [2]. Это важная черта находит проявление в жизни и характере любого познающего. Художественное восприятие с присущей ей образностью, эмоциональностью и наглядностью является благоприятной предпосылкой развития смыслообразования младших подростков. По мнению А.Н. Леонтьева «Собственно в процессе восприятия сосредотачивается, концентрируется процесс субъективного отражения объективного мира и природа этого отражения» [4]. Самосознание подростка выводит его на ступень жизнотворчества, т.е. на уровень расширения мира, жизненных отношений, потому, что расширяются контексты ценностей и осмысления мира [3]. Художественное переживание, считает Д.А. Леонтьев, проявляется в объективированном взаимодействии с произведением искусства [3]. По мнению Ю.М. Шор, художественный продукт имеет способность «оживать» в личностном сознании, трансформируясь в собственность сознания, далее происходит соотношение личного смыслового опыта и смыслового опыта художника, что приводит к катарсису [6]. Преобразование эффекта катарсиса в переживание субъекта является отражением глубинной смысловой перестройки в смысловой сфере личности. Смысловые перестройки, происходящие под воздействием контакта с искусством важны для преодоления кризисов личности. Искусство позволяет проживать эти кризисы спокойно и безболезненно, приумножая осмысления человеком действительности, мира.

* Материалы представлены научным руководителем – деканом факультета психологии ЮФУ, доктором психологических наук, профессором И.В. Абакумовой.



Смыслообразование подростков характеризуется процессами формирования мировоззрения, собственных смыслов и личных ценностей, становлением системы смысловой регуляции [3]. Это означает, что личность начинает выходить на уровень смысловой саморегуляции, основу которой составляет возможность охвата мира в целом в представлении человека; у нее появляется свое собственное, независимое мнение, стремление самостоятельно принимать жизненно-важные решения и нести ответственность за их осуществление; в ее сознании выкристаллизовываются и иерархируются смыслонесущие ценности [3]. Смысловая сфера личности – это «сфера личностных смыслов, запускающая психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования» (П.Н. Ермакова, И.В. Абакумовой и Е.М. Азарко). Для того, чтобы выжить в ситуации постоянных изменений, чтобы адекватно на них реагировать, человек должен развить себя в творчестве, активизировать свой творческий потенциал [3]. Выражение собственной уникальности непосредственно связано с переживанием своего соответствия жизни, с переживанием её осмысленности. Развитие смыслообразования детей, обладающих креативными способностями, представляет собой одну из центральных линий личностного развития; именно оно позволяет человеку проявить свою осознаваемую индивидуальность, уникальность, с набором личностных ценностей и осмысленности жизни. Одним из составляющих компонентов смыслообразования является мотив как первооснова данного процесса, имеющего важное значение в учебной деятельности. Мотив, как потребность ставшая сознательным побуждением к действию стимулирует на дальнейшее действие. Д.А. Леонтьев считает, что смыслообразование проявляется в некоторых закономерностях, таких как иерархизация направленности человека, протекание процесса в системе «мотив-цель», понятие операциональный смысл выводит на систему «цель-условия» – своеобразное отражение преобразований ситуации; иерархичное отношение между мотивами разной степени общности; процесс распространения смысла от ведущих структур к частным, конкретно разворачивающимся деятельности. В процессе творческой деятельности происходит формирование смыслообразования подростков. Наблюдается особая чувствительность к малозаметным в окружении, развивается «сенсорная культура», мир воспринимается красочно во всем своем многообразии. Действительность воспринимается обобщенно, ярко, эмоционально, с пониманием главного, сущностного. Сфера ассоциативности опирающаяся на образную, эмоциональную память активизировалась и проявляется метафоричность. Развитие самостоятельности в видении мира проявляется в оригинальности действия. Способность организовать произвольное внимание, где наблюдается движение от непроизвольного к произвольному и постпроизвольному вниманию без усилий для организации творческой активности. Взаимосвязь характера и способностей человека приводит к целостным образованиям повышающих жизнестворчество личности. Важным компонентом в формировании интереса к объекту есть художественное (эмоциональное) переживание. Психологические особенности подростков направлены на



удовлетворение от работы и тесно связаны с самооценкой, т. е. направленность человека составляют мотивы, интересы, ценности, смыслообразование, самоосознание [3]. Психологические особенности творческих подростков проявляются, как сказал А. Маслоу, в реализации самоактуализации, «человек должен быть тем, кем он может быть» [5]. Самореализация личности по словам А. Маслоу, есть «полное использование и разработка своих способностей и возможностей». Процессы смыслообразования определяются логикой, своей, «иной логикой», которая выступает как логика смысла. В раннем онтогенезе происходит формирование познавательных структур формирующих отношения с миром, смысловой опыт. Глубинные структуры психики оказывают влияние на смысловую динамику, искривляют пространство и происходит искажение пространства «формообразующими закономерностями», которое и определяет развитие смысловых связей [1]. Структуры самосознания могут мотивировать т. е. побуждать к определенной, в данном случае художественной деятельности.

Таким образом, можно сказать, что в процессе творческой деятельности происходит формирование смыслообразования подростков, характеризующееся процессами становления мировоззрения, собственных смыслов, личных ценностей, образованием системы смысловой регуляции проявляющееся в реализации самоактуализации.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. Ростов-на-Дону: Изд. Ростовского университета, 2003.
2. Волков Н.Н. Художественное восприятие. М., 1997, 281 с.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2007, 90 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2 изд. М.: Политиздат, 1977.
5. Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. О.О. Чистяков. М.: Изд-во «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997.
6. Шор Ю.М. Художественное переживание как процесс // Методологические проблемы современного искусствознания. Вып. 3. Л.: ЛГИТМиК, 1980.



Сведения о порядке подачи публикаций

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электр. виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через запятую – цитируемых страниц. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.)

Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисовочных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

В рубрику «Молодые ученые» принимаются статьи аспирантов объемом 4-6 страниц без оплаты.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, телефон, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском (после допуска статьи к печати).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243,
Редакция журнала «Российский психологический журнал».
Тел. +7(863)243-15-17; факс +7(863)243-08-05
E-mail: E-mail: rpj@psyf.rsu.ru