

РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО



РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ТОМ 2 № 2

Москва
2005

Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – А.И. Донцов

Редакционный совет

Г.В. Акопов	Е.Б. Перельгина
В.М. Аллахвердов	Л.М. Попов
Д.Б. Богоявленская	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	Л.А. Цветкова
Н.И. Леонтьев	А.М. Черноризов
М.Ш. Магомед-Эминов	В.Д. Шадриков
Н.Н. Малофеев	В.А. Шкуратов
М.И. Марьин	А.Г. Шмелев
	Д.И. Фельдштейн

Редакционная коллегия

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

Ответственный секретарь – Л.И. Рюштина

Выпускающий редактор – Л.В. Щербакова

Переводы – Ф.Д. Темурзиева

Корректурa – Л.В. Табаченко

Компьютерная верстка – ООО «Диапазон»

Адрес издателя

и распространителя:

344038, Ростов-на-Дону,
пр. Нагибина, 13, ком. 218а.
Тел. 43-07-67; факс 43-08-05
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	6
Юбилеи	
Базаров Тахир Юсупович	7
250-летие Московского университета (Донцов А.И., Ждан А.Н.)	8
120-летие Московского психологического общества (Ждан А.Н.)	13
Экономическая психология	
Забродин Ю.М. Экономическая психология человека и управление социально-экономическими процессами	16
Социальная психология	
Перелыгина Е.Б. Восприятие и изменение имиджа как феномена интересубъектного взаимодействия	26
Когнитивная психология	
Сергиенко Е.А. Революция в когнитивной психологии развития	44
Организация психологической работы	
Цветкова Л.А. Вуз как социально-организационная среда превенции молодежного наркопотребления	61
Актуальные проблемы современной России	
Асмолов А.Г. О приоритетах государственной образовательной политики России	72
Марьин М.И., Касперович Ю.Г. Организация психологического обеспечения деятельности по освобождению заложников в условиях совершения террористического акта	84
Скрипкина Т.П., Мясникова М.Н. Анализ ситуации в Беслане и Владикавказе после террористического акта	96
Тащёва А.И. Впечатления психолога о проблемах Беслана	103
Информация о конференциях	111
Сведения о порядке подачи публикаций	114

Наши авторы



Донцов Александр Иванович – доктор психологических наук, профессор, декан ф-та психологии МГУ, академик РАО, зам. председателя Экспертного Совета ВАК, Президент РПО.



Ждан Антонина Николаевна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии МГУ.



Забродин Юрий Михайлович – доктор психологических наук, профессор, зав.кафедрой социальной психологии МГПУ.



Перелыгина Елена Борисовна – доктор психологических наук, профессор, декан ф-та социальной психологии Гуманитарного университета, г. Екатеринбург.

Сергиенко Елена Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией ПИ РАН.



Цветкова Лариса Александровна – кандидат психологических наук, доцент, декан ф-та психологии СПбГУ, вице-президент РПО.



Асмолов Александр Григорьевич – доктор психологических наук, профессор МГУ, зав. кафедрой, член-корр. РАО, зам. председателя Экспертного Совета ВАК, вице-президент РПО.



Марьин Михаил Иванович – доктор психологических наук, зам. начальника Управления по работе с личным составом МВД России.





Скрипкина Татьяна Петровна – доктор психологических наук, профессор, зав.кафедрой психологии развития РГУ.



Мясникова Марина Николаевна – зам. директора по социально-психологической работе Ростовского-на-Дону областного центра диагностики и консультирования, педагог-психолог



Тащёва Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент факультета психологии РГУ, учёный секретарь Диссертационного совет Д-212.208.04

Касперович Юлия Григорьевна – кандидат психологических наук, инспектор по особым поручениям Департамента кадрового обеспечения МВД России.

*Первому Вице-президенту Российского психологического общества,
заместителю главного редактора нашего журнала,
доктору психологических наук, профессору МГУ
Шахиру Юсуповичу Базарову – 50 лет!*



Дорогой Шахир Юсупович!

Позвольте от редакции «Российского психологического журнала» и наших читателей поздравить Вас с этой датой. Вы не только широко известный специалист в области социальной психологии и психологии менеджмента, но и непревзойденный психолог-практик, мудрый и справедливый педагог, давший жизнь в науке многочисленным ученикам и открывший новые горизонты в использовании психологических знаний в бизнесе. Ваши выдающиеся организаторские способности и неординарное мышление позволили Вам стать олицетворением стратега, умеющего не только обучать других, но и самому непрерывно развиваться, подтверждая эффективность практического применения психологических знаний и умений.

Редакция «Российского психологического журнала» поздравляет Вас, Шахир Юсупович, с 50-летием и желает Вам дальнейшей успешной карьеры, здоровья, счастья, трудолюбивых и талантливых последователей. Мы надеемся, что еще долгие годы Вы будете радовать нас своими новыми идеями и творческими свершениями.

Донцов А.И., Ждан А.Н.

К 250-летию юбилею Московского университета

25 января 1755 г. Указом императрицы Елизаветы Петровны был основан Московский университет. Проект об учреждении университета и двух гимназий был разработан великим русским ученым-энциклопедистом *М.В. Ломоносовым* и представлен в Сенат выдающимся государственным деятелем, фаворитом императрицы *И.И. Шуваловым*. Этот день – 25 января – стал днем основания университета. Торжественная церемония открытия – инаугурация – состоялась 26 апреля 1755 г. в «Аптекарском доме» у Воскресенских ворот на Красной площади (ныне на этом месте находится здание Исторического музея) одновременно с торжествами по случаю годовщины коронации императрицы Елизаветы.

Создание университета было подготовлено всем ходом развития России после преобразований Петра I и вызвано потребностями в высшем учебном заведении, «чтобы, - как говорилось в Указе об учреждении университета. - способом пристойных наук возрастало в пространственной нашей Империи всякое полезное знание». В год основания он состоял из 10 кафедр, объединенных в три факультета: *юридический* – кафедры всеобщей и российской юриспруденции и политики, т.е международного права и истории международных отношений; *медицинский*, охватывавший не только саму медицину, но и другие естественные науки, имел кафедры – «химии физической и особливо аптекарской», натуральной истории, анатомии с медицинской практикой; *философский* – кафедры философии (логика, математика и нравоучение), физики экспериментальной и теоретической, ораторского искусства и поэзии, всеобщей и российской истории с вспомогательными науками древностями и геральдикой.

В последующем структура университета неоднократно изменялась и в настоящее время включает двадцать девять факультетов, а также научно-исследовательские институты, межфакультетские кафедры, научно-исследовательский вычислительный центр, Ботанический сад, музеи, фундаментальную научную библиотеку, издательство и типографию.

Университет никогда не оставался замурованным чертогом академической учености, высоко держал знамя истинной науки, которая не только не чуждается жизни, но и сама становится крупной социальной силой.

В обществе также росло понимание особой роли Московского университета в жизни России. Влиятельные и состоятельные

россияне оказывали университету существенную материальную поддержку. Известны пожертвования известных уральских горнопромышленников Демидовых, княгини Е.Р. Дашковой.

В XIX в. в университете создаются научные общества, приобретающие мировой авторитет: истории древностей российских (1804), Московское общество испытателей природы (1805), общество любителей российской словесности (1811), любителей естествознания, антропологии и этнографии (1863), московское археологическое (1864), московское психологическое (1885), педагогическое (1898). Среди их почетных членов *Ч. Дарвин, А. Гумбольдт, И. Гете, Т. Фарадей, Г. Гельмгольц, В. Вундт, деятели отечественной науки и культуры – Н.Е. Жуковский, Д.И. Менделеев, И.П. Павлов, Л. Толстой, И.М. Сеченов.* По инициативе и при содействии университета возникли известные московские музеи: Политехнический (1877), Исторический (1833), Зоологический (1863), Антропологический (1879). Профессором Московского университета *И.В. Цветаевым* в 1912 г. был основан *Музей изящных искусств*, ныне – *Музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина*. Справедливо звучат слова историка А.А. Кизеветтера: «Московский университет – наша духовная отчизна».

Уже XIX в. Московский университет становится культурным центром не только Москвы, но всей России. В университете учились Фонвизин, Карамзин, Жуковский, Грибоедов, Гоголь, Лермонтов, Тютчев, Герцен, Островский, Тургенев, Чехов, Белый, Пастернак, Собинов, Вахтангов. Воспитанниками университета были композитор, основатель Московской консерватории Н.Г. Рубинштейн, основатель русской научной физиологии И.М. Сеченов, хирург Н.И. Пирогов.

В XIX в. начинается формирование научных школ. Здесь сложились научные школы физиков А.Г. Столетова и П.Н. Лебедева, механиков и аэродинамиков Н.Е. Жуковского и С.А. Чаплыгина, геохимика, основоположника теории биосферы В.И. Вернадского, историков Т.Н. Грановского, С.М. Соловьева, В.О. Ключевского, психолога Г.И. Челпанова.

Московский университет всегда, и особенно в трудные периоды истории был вместе со своей страной, со своим народом. В тяжелые годы Великой отечественной войны многие преподаватели и сотрудники сражались на фронтах, около двух тысяч из них не вернулись. Своими достижениями ученые МГУ внесли значительный вклад в дело обороны страны и развитие ее экономики. Более трех тысяч научных разработок по стратегическим оборонным направлениям было выполнено в университете в военное время.

Среди ученых, составивших гордость науки XX в. – А.Н. Колмогоров, Н.Н. Боголюбов, П.Л. Капица, Л.Д. Ландау, А.Н. Несмеянов, И.Е. Тамм, Н.Н. Семенов, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев и многие другие. Сегодня Московский университет – крупнейший классический университет России. В университете работают более двух тысяч докторов и пяти тысяч кандидатов наук, около трехсот членов Российской академии наук и отраслевых академий. Из 18 российских Нобелевских лауреатов 11 являлись выпускниками или профессорами московского университета.

Главным достоянием и предметом гордости университета являются его выпускники. Ежегодно диплом МГУ получают более пяти тысяч высоко квалифицированных специалистов. Среди них – выдающиеся ученые, политические и государственные деятели, дипломаты, журналисты.

Свой 250-летний юбилей Московский университет встречает с новыми большими планами. На Воробьевых горах на территории, прилегающей к комплексу высотных зданий МГУ, построенных в 1953 г., возводится комплекс новых университетских зданий – фундаментальная библиотека, новые корпуса и университетский медицинский центр.

Важнейшие особенности университета своеобразно преломились в развитии университетской психологии, представленной в нем с самого начала. В XVIII-XIX вв. психологическая мысль развивалась в Московском университете в русле таких областей как философия, медицина, естественные и юридические науки. На юридическом факультете его выпускник историк и юрист К.Д. Кавелин выступил с проектом научной психологии, ориентированной на историю и культуру (1862). Ученые-естественники – биолог К.Ф. Рулье, физиологи Е.О. Мухин, Е.И. Дядьковский, А.М. Филомафитский давали естественно-научные объяснения психических явлений. Выпускник, а в период 1889-1901 гг. – профессор медицинского факультета И.М. Сеченов разработал программу естественнонаучной психологии, оказавшую огромное влияние на последующее развитие отечественной психологии. На кафедре зоологии физико-математического факультета работали известные биологи В.А. Вагнер, А.Н. Северцов, деятельностью которых в продолжение и на основе идей К.Ф. Рулье создавалась университетская научная школа сравнительной психологии. Мировую известность получили зоопсихологические исследования Н.Н. Ладыгиной-Котс, посвященные изучению познавательных способностей и поведения обезьян.

Значительный вклад в психологию внесли врачи-психиатры. В 1895 г. А.А.Токарский создал в структуре Психиатрической клиники медицинского факультета Психологическую лабораторию. Г.И.Россолимо организовал при Неврологическом институте медицинского факультета лабораторию экспериментальной психологии. Из этой работы вырос его метод количественной оценки психических процессов – «Психологические профили» (1909).

Свое наибольшее развитие психология получила в университетской философии. Философы – П.Д.Юркевич, М.М.Троицкий, Н.Я.Грот, Л.М.Лопатин, Г.Г.Шпет внесли значительный вклад в разработку психологических проблем и в преподавание психологии. М.М.Троицкий выступил с идеей объединить всех действующих в университете специалистов, обращавшихся к психологическим вопросам. Исполнение этой идеи воплотилось в создание при университете Психологического общества (1885). Таким образом, наше профессиональное сообщество впервые сложилось в Московском университете. Общество издавало свой журнал – «Вопросы философии и психологии» (1889-1918), первый в России психологический и философский журнал.

Новая эпоха в развитии психологии в Московском университете связана с деятельностью Г.И.Челпанова (в университете 1907-1923). Его выдающаяся роль заключается в создании при московском университете учебно-научного Психологического института (1912, официальное открытие 1914), и системы университетского профессионального психологического образования. Институт стал крупным центром теоретической и экспериментальной психологии. Здесь сложилась первая *научно-образовательная университетская психологическая школа*, из которой вышли многие известные психологи – Б.М.Теплов, А.А.Смирнов, Н.И.Жинкин, С.В.Кравков, и в том числе основатель и первый декан факультета психологии МГУ – А.Н.Леонтьев. В 20-х годах в Психологическом институте работал выпускник юридического факультета Л.С.Выготский, основавший культурно-историческую концепцию, в русле которой развивались возникшие в университете в последующем школы психологии деятельности.

В последующий период в университете сложились новые крупные научные школы. С.Л.Рубинштейн, заведующий кафедрой психологии, созданной в структуре философского факультета (1942), основал здесь научную психологическую школу, известную как субъектно-деятельностный подход. Эта школа подготовила многих крупных ученых, среди которых Л.И.Анцыферова, А.В.Брушлинский, К.А.Абульханова-Славская, А.М.Матюшкин,

И.С. Якиманская. Аспирантами созданного и руководимого Рубинштейном Сектора психологии Института философии АН СССР были Е.Н. Соколов, М.Г. Ярошевский. С.Л. Рубинштейну принадлежит заслуга воссоздания созданной Г.И. Челпановым и прекратившей существование в 30-е годы системы подготовки психологических кадров. Под руководством С.Л. Рубинштейна она велась на двух отделениях: на психологическом отделении философского факультета (с 1943 г.) и на отделении русского языка, логики и психологии филологического факультета (1947-1957). К работе в университете Рубинштейн привлек крупных ученых Москвы – как сотрудников Психологического института (выведенного из структуры университета в 1944), так и из других научных институтов. На кафедре работали А.Н. Леонтьев (с 1942 г.), Б.М. Теплов, А.В. Запорожец, А.А. Смирнов, П.М. Якобсон, П.Я. Гальперин (с 1943 г.), А.Р. Лурия (с 1945 г.) и другие известные ученые.

С открытием факультета психологии (1966) началась *современная эпоха в развитии университетской психологии*. Факультет стал крупным научным центром и центром по подготовке профессиональных кадров психологов. Сложились и развиваются крупные *научные школы: психология деятельности А.Н. Леонтьева, школа П.Я. Гальперина, психофизиологическая школа Е.Н. Соколова, нейропсихологическая школа А.Р. Лурия, патопсихологическая школа Б.В. Зейгарник, социально-психологическое направление, созданное Г.М. Андреевой*. На базе этих школ к настоящему времени выросли крупные научные направления, которые приобрели или приобретают статус самостоятельных школ, сохраняющих преемственную связь с классическими школами основателей университетской психологии.

Ждан А.Н.

К 120-летию Московского психологического общества

Московское психологическое общество было создано при Императорском Московском университете в 1885 г.. 24 января (по старому стилю) 1885 г. состоялось его первое организационное заседание, на котором М.М. Троицкий был избран его председателем, создан совет Общества. Московское психологическое общество явилось первым в России профессиональным объединением научных сил в области философии и психологии. Оно было создано в период становления психологии как самостоятельной науки и сыграло важную роль в ее оформлении в России. Создание Общества было направлено на объединение всех научных сил, работающих в области философии и психологии, а также в смежных с ней областях. Общество было учреждено по инициативе профессора университета, заведующего кафедрой философии историко-филологического факультета *М.М. Троицкого*. Инициатива встретила поддержку у профессоров всех факультетов и 15 из них явились его учредителями. Первое публичное заседание состоялось 14 (27) марта 1885 г. С большой речью «О методах и задачах современной психологии» выступил М.М. Троицкий. На этом же заседании были избраны 53 лица членами Общества. В последующем число его членов непрерывно возрастало и к началу XX в. составляло более 200 человек. Членами Общества были психологи и философы (Н.Я. Грот, Г.Г. Шпет, Б.А. Фохт и др.), историки (В.И. Герье, В.О. Ключевский, П.Н. Милюков, Н.И. Кареев и др.), психиатры (С.С. Корсаков, В.П. Сербский, В.К. Рот, Г.И. Россолимо, П.Б. Ганнушкин, С.А. Суханов и др.), физиологи (И.М. Сеченов, Ф.П. Шереметевский и др.), биологи (В.А. Вагнер, М.А. Мензбир и др.), естествоиспытатель, автор учения о ноосфере, историк науки В.И. Вернадский, писатель и театральная деятель В.Н. Немирович-Данченко, писатели (Лев Толстой, А.А. Фет, П.Д. Боборыкин и др.), профессор Московской консерватории А.Н. Скрябин и другие выдающиеся деятели русской науки и культуры. Его почетными членами были такие крупные иностранные ученые, как А. Бэн, В. Вундт, Т. Рибо, Э. Целлер, Г. Гельмгольц, В. Виндельбанд, Г. Гефдинг, У. Джеймс и др. Председателями Общества в разные годы были известные психологи и философы: *М.М. Троицкий, Н.Я. Грот, Л.М. Лопатин, И.А. Ильин*. Особенно плодотворным был период, когда Общество возглавляли Н.Я. Грот (1887-1899) и Л.М. Лопатин (1899-1920).

Деятельность Общества выражалась в *проведении научных заседаний* (по два ежемесячно, исключая время с 1 мая по 1 сентября), а также в *издании трудов своих членов* – сообщений,

сделанных на заседаниях, переводов сочинений выдающихся мыслителей прошлого, современных ученых. Были изданы произведения И. Канта, Б. Спинозы, А. Шопенгауэра, Р. Декарта, Г. Лейбница, В. Вундта, Г. Гегеля и др.. С 1889 г. Общество издавало собственный журнал – «*Вопросы философии и психологии*» – первый в России журнал по вопросам философии и психологии (1889-1918).

Необходимо по достоинству оценить также ту линию в деятельности МПО, которая выходила за рамки чисто научных проблем и с которой, в первую очередь, связано влияние, оказываемое МПО на культурную жизнь Москвы. Этому во многом способствовало участие в работе Общества врачей, известных общественных деятелей, писателей. В традициях деятельности Общества было проведение *публичных заседаний по жизненно важным вопросам*. Это заседания с выступлениями Льва Толстого о смысле жизни (1887), философа Вл. Соловьева об условиях нравственного прогресса общества, о сущности истинного идеала, о том, что общее христианское дело более совпадало с прогрессивным развитием Запада за последние три столетия, основанного на гуманности и свободе, чем со всей деятельностью церкви (1891). Публичное заседание в память столетия со дня рождения А. Шопенгауэра (1888), выступление Н.Я. Грота «Устой нравственной жизни и деятельности» (1895) превратились в обсуждение актуальных морально-нравственных, этических начал человеческого бытия. Эти заседания приобретали характер общественных событий, привлекали широкую публику, сообщения о них публиковались в газетах «Московские ведомости», «Новое время».

В 1922 г. Общество было распущено по известным причинам социального характера. После роспуска и высылки председателя И.А. Ильина за границу МПО на 35 лет прекратило свое существование. В 1957 г., опираясь на сложившиеся направления и формы работы, перестраивая их в соответствии с новыми историческими условиями, оно возобновило свою деятельность как *Отделение* созданного в этом же году *Общества психологов при АПН РСФСР*, а с 1994 г. – *Российского психологического общества при президиуме РАН*. Председателями Общества, начиная с 1957 г., были известные психологи: *А.В. Запорожец, Н.А. Менчинская, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, И.И. Ильясов*. С 1990 г. председателем Общества является профессор *Д.Б. Богоявленская*.

Московское психологическое общество, возобновив свою деятельность, старалось сохранить преемственную связь с прекрасными традициями, сложившимися в его истории. Это происходило путем непосредственной передачи научного знания от Г.И. Челпанова к

Н.И. Жинкину, Б.М. Теплову, А.А. Смирнову, С.В. Кравкову, П.А. Шевареву и другим, а также от Л.С. Выготского – к Н.А. Менчинской, А.Н. Леонтьеву, Д.Б. Эльконину, А.Р. Лурии и от них к современному поколению психологов. Возобновление деятельности Общества произошло благодаря активным усилиям А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, которые смогли преодолеть существовавшие между ними разногласия и нашли пути для объединения во имя будущего психологической науки. В условиях малого числа психологических учреждений, их разрозненности, небольшого психологического отделения в Московском университете, слабого развития практической психологии деятельность первого председателя *А.В. Запорожца* и затем *Н.А. Менчинской* была направлена на консолидацию научных сил в области психологии. На заседаниях Общества обсуждались коренные вопросы психологической теории: природное и социальное в психике человека, проблема деятельности и др. Общество способствовало развитию прикладных областей психологии детской, педагогической, военной и др.

Московское психологическое общество всегда было самым большим и значительным региональным отделением Психологического общества в нашей стране. В условиях дифференциации психологического знания в настоящее время оно включает 25 секций, охватывающих практически все его важнейшие области и направления: психология личности, психология творчества и одаренности, психология общения, психология массовой коммуникации, перинатальная психология, дифференциальная психология, психофизиология, психология саморегуляции, структурно-диалектическая психология развития, педагогическая психология, психология и педагогика чтения, история психологии, архитектура и психология, психологическая антропология, зоопсихология, экологическая психология, проблемы валеологии, психология агрессии, посттравматический стресс, семейная психотерапия, психология корпоративной безопасности, организационная психология, юридическая психология, практическая психология внутренних дел, военная психология.

Пользуясь случаем, Российское психологическое сообщество выражает благодарность Д.Б. Богоявленской и ее коллегам за возможность приобщения к этому празднику.

На состоявшейся 4 - 6 февраля 2005 году конференции, посвященной 120-летию Московского психологического общества, психологи выразили свое отношение к ведущей роли Московского отделения Общества психологов в становлении психологической науки в стране. Благодаря усилиям организаторов конференции были созданы комфортные условия для обсуждения в рамках

работы 24 секций актуальных проблем современной психологии и ее места в общественной и культурной жизни России.

Экономическая психология

Забродин Ю.М.

Экономическая психология человека и управление социально-экономическими процессами

В статье излагаются некоторые значимые направления развития экономической психологии в период социальных и экономических трансформаций, показано реальное содержание тех практических задач, с которыми имеет дело экономическая психология. Обсуждаются возможные перспективы развития экономико-психологических исследований, разрабатываемых в последнюю четверть века на стыке психологии личности, социальной психологии, психологии труда и управления, организационной психологии. Намечены наиболее важные, по мнению автора, области и «точки роста» экономической психологии как науки о закономерностях и механизмах регуляции поведения человека в экономических ситуациях, обозначены возможные приложения результатов этих исследований в реальной жизни сообществ и организаций.

Ключевые слова: экономическая психология, экономическое поведение, человеческие ресурсы, психологические механизмы регуляции поведения, социальное управление, управление человеческими ресурсами.

Социальные процессы и общественное производство с психологической точки зрения. Наше сознание настолько привыкло к постоянному употреблению ряда идеологизированных клише, что каждый раз, когда речь идет об анализе и оценке крупных социальных (политических, экономических и т.п.) явлений или государственных решений, определяющих судьбы страны, - в каждом случае для чистоты анализа приходится начинать с переопределения некоторых понятий, важных для последующего изложения. При этом тривиальность вытекающих из такого переопределения высказываний, как и прежде, оказывается не более, чем очередной психологической иллюзией. Отход от этих клише предполагает пересмотр логической структуры и связей базовых понятий гуманистической ориентации, оценки их реального "содержания" и объема: взаимоотношений с другими, смежными понятиями, формирующими область гуманитарного знания;

взаимосвязи их с объектами и событиями объективного мира (отражением в структуре понятий предметной реальности).

При этом необходимо отчетливо понимать тот факт, что структура и формирование знания совсем не обязательно совпадают со структурой и содержанием процесса отражения реальной действительности, хотя, вероятно, общим следствием того и другого является организация личного опыта, определяющего закономерности поведения человека.

Начнем с самого, казалось бы, простого примера. Когда мы произносим слова "*общественное производство*", в сознании наших сограждан возникает великое множество самых разнообразных определений и ассоциаций. Но, как показывают проведенные нами опросы, среди них нет самого главного и самого существенного: точного и адекватного понимания смысла этого словосочетания.

Ни один из опрошенных не сказал нам, что общественное производство - это *производство Общества*. Другими словами - что оно предполагает *поддержание жизни определенной человеческой организации и продолжение этой жизни*. Но тогда общественное производство предполагает как минимум

- ✓ производство *самого человека*;
- ✓ производство *условий человеческой жизни*;
- ✓ производство и воспроизводство *человеческих отношений*.

Очень похоже, что именно такое понимание было само собой разумеющимся для философов, гуманистов и обществоведов девятнадцатого столетия. И в этом понимании человеческая составляющая, человеческое измерение всегда занимали первое место, ибо для них было совершенно ясно, что без человека нет и не может быть никакого человеческого Общества [1, 2].

Вполне естественно, что в таком понимании фундаментальными вопросами становятся следующие два. Во-первых, что собой представляет, какими законами определяется и по какой технологии осуществляется упомянутое производство человека? Во-вторых, что собой представляет, какими законами определяется и по какой технологии реализуется производство и воспроизводство человеческих отношений?

Оба эти вопроса относятся к области социологии, экологии и психологии человека, изучающих законы человеческого поведения в Мире и законы развития человека, а ответы на них становятся фундаментом научно обоснованных решений практических проблем культуры, образования и экономики, поскольку очевидно, что производство лишь условий человеческой жизни никак не гарантирует их эффективного разрешения (хотя и является их предтечей).

Аналогичные вопросы возникают в сфере социально-трудовых отношений, и они точно так же могут быть рассмотрены в русле вышеизложенной схемы на разных уровнях этих отношений.

В *обществе, в человеческой организации, на уровне индивида* мы снова обнаруживаем ту же самую триаду: условия жизни и деятельности, человеческие отношения, производство самого субъекта [3, 4].

Легко увидеть, что эта триада существует в сферах *Образования, Труда и Отдыха*; общественно-необходимого ("занятого") и свободного времени человека, и тогда мы сталкиваемся с классическими проблемами *условий труда, образования и свободного времени*; поддержания и развития человеческих *отношений в труде, образовании и в свободном времени*; производства человека как *субъекта труда, образования и собственной жизни*.

При этом, естественно, возникает проблема управления социальными процессами со стороны общества и государства на всех этапах *гражданского и профессионального становления человека*.

Важнейшим элементом социального управления процессом общественного производства человека как гражданина и профессионала становится государственное управление социальными процессами в системах образования и занятости, и особенно - процессами и механизмами перехода от образования к труду и обратно. Результатом такого управления должно стать создание развернутого во всем профессиональном спектре контингента хорошо подготовленных специалистов, включающихся в процесс производства общества во всем его объеме: от ремесленника, предпринимателя до наемного работника и государственного служащего (чиновника). И хотя все они, так или иначе, включаются в управление социальными процессами, тем не менее, структура их социальных ролей и содержание управляющих действий может различаться (и в ряде примеров действительно различается) радикальным образом.

Так, в отличие классического "руководителя", который осуществляет *управление "действиями" людей* разного уровня профессионализма и основной задачей которого является согласование интересов и функций профессионалов в производственной организации (в широком смысле), государственный чиновник осуществляет управление *"на территории"* и в этом смысле управляет *"частью жизни"* других людей, а не *"частью их деятельности"*, за счет:

✓ влияния и "власти" над условиями и обстоятельствами жизни людей;

- ✓ влияния и "власти" над самими людьми, их отношениями и нормами поведения.

С этой точки зрения *государственное управление* становится в действительности *управлением социальными процессами "жизни" людей* на той или иной территории, в той или иной эконише, а не "деятельности" профессионалов в той или иной организации, в том или ином учреждении. При этом и социальная функция, и социальный результат такого управления, его субъект и объект могут различаться весьма существенным образом, включая такие аспекты, как:

- ✓ "производство и потребление" условий жизни;
- ✓ "производство и потребление" отношений Sb;
- ✓ "производство и потребление" самого Sb.

Следовательно, в данном отношении приходится довольно строго различать: *Общество* (как систему "жизни людей") и *Государство*, как *механизм управления Обществом; систему "жизни людей" и систему их деятельности; управление в организациях и управление "жизнью"* (социальными процессами) людей *с помощью и "через" организации.*

Таким образом, социальная практика включает в себя несколько *важнейших направлений деятельности членов данного сообщества, а также те реальные отношения и системы отношений, которые складываются в рамках этих направлений.* Среди них наибольшее значение в настоящее время приобретают проблемы, связанные с *определением путей цивилизованного развития страны: модели и цели общественного устройства, определяющие основные системы ценностей, приоритетов, принимаемых решений и осуществляемых действий.* Сюда относятся, в первую очередь, вопросы взаимосвязи и взаимоотношений

- ✓ Человека, Государства и Общества;
- ✓ Человека и Природы;
- ✓ Человека и Рынка;
- ✓ Человека и Культуры (включая Образование и Развитие человека).

В этой связи перед психологической наукой, в частности, и перед человековедением вообще [5, 6] возникают новые проблемы:

- ✓ анализ *процессов жизни* (не совпадающих с процессами деятельности и не исчерпываемых ими):
- ✓ развития человека;
- ✓ появления и удовлетворения потребности;
- ✓ производства и развития отношений в множестве субъектов {Sb} и в множествах "субъект - объект";

- ✓ выяснение того, как из *"жизней"* множества субъектов $\{Sb\}$ "складываются" социальные процессы:
 - "массовые" процессы;
 - соотношение "индивидуального" и "общественного" сознания;
 - процессы производства;
 - процессы обмена (как реализация рыночных отношений);
 - формы и процессы потребления.
- ✓ определение *структуры и факторов управления социальными процессами*:
 - взаимодействиями и отношениями субъекта;
 - "семьей" (отношениями полов);
 - производством Sb ;
 - производством отношений;
 - производством условий жизни;
 - распределением собственности и продукта деятельности;
 - "общественным" потреблением.

Развитие политических, социальных и экономических реформ ставят новые проблемы государственного регулирования (в том числе, прямого управления) меняющихся по своему содержанию и качественно отличных от прежнего времени социальных процессов в названных выше сферах.

Возникают новые социальные феномены, новые принципы организации жизни и деятельности людей в условиях перехода к рынку, к правовому государству, к росту значимости человеческой личности и ее ответственности в определении собственной судьбы. Появляется необходимость осознанного *управления и самоуправления развитием человека как гражданина и профессионала*, то есть *Управления Человеческим Ресурсом в системе его взаимодействий* (в отличие от прежней концепции прикладной психологии – концепции *Учета Человеческого Фактора*).

Управление человеческим ресурсом [6,7] , развиваясь на трех разных уровнях – общества в целом (уровень населения), организации как социального института (уровень персонала) и на уровне отдельного индивида (уровень личности), - предполагает, прежде всего, управление его "качеством", в том числе:

культурным, профессиональным и интеллектуальным потенциалом Общества;

рациональной организацией и использованием накопленного потенциала человеческих способностей в разных секторах общественного производства;

развитием самого человека как гражданина и профессионала.

Какова роль государства и негосударственных структур в указанных процессах? Какова в них роль науки? Ответ на эти вопросы предполагает разработку и реализацию *активной социальной политики государства и общественных объединений граждан*, а значит: оценку смысла, положения дел в данной сфере, прогноз развития социальных явлений как на макро, так и на микро уровнях, определение условий, механизмов и факторов *управляемости в социальной сфере* [6,7].

Для эффективной активной социальной политики необходимы, по крайней мере [7]:

- ✓ анализ прошлых и текущих социальных ситуаций;
- ✓ определение реальных проблем, приоритетов и действующих факторов (в том числе, переход к построению каузальных моделей микросоциальных процессов);
- ✓ определение принципов и критериев эффективности различных социальных систем;
- ✓ проектирование и создание механизмов действия указанных систем;
- ✓ определение структуры и эффектов вертикальных и горизонтальных взаимодействий в этих системах;
- ✓ оценку ресурсного обеспечения и при необходимости - создание такого ресурса;
- ✓ материально-техническое и финансовое обеспечение разработанного механизма, научно-методическое обеспечение его действия;
- ✓ кадровое обеспечение и разработку механизма "управления персоналом".

Разрешение отмеченных выше проблем невозможно без оценки состояния и динамики:

социально-экономического фона и условий жизни общества;
потребностей общества и его воспроизводства;
развития и функционирования организаций как человеческих объединений и места человека в них;
интересов и законов поведения отдельной личности;
возможностей личностного развития;
вариативности судьбы отдельного человека и возможностей компенсации, компромисса в решении его жизненных проблем.

Обращаясь в свете предложенного подхода к вопросам профессионального образования, труда и занятости населения

России, его осознанного и эффективного участия в реализации проводимых государством реформ, мы обнаруживаем множество не только новых, неизученных, но даже плохо осознанных *человеческих проблем, которые стали прямым следствием осуществляемых преобразований.*

В области собственности: "на равных" в ближайшем будущем в общественных процессах будут сосуществовать три совершенно разных формы собственности - государственный сектор, общественная ("публичная") форма собственности и собственно "частный сектор".

В сфере трудовых отношений: начинают активно взаимодействовать, - и это взаимовлияние усилится в будущем, - отношения наемного труда (в системе имеющихся рабочих мест); предпринимательство - как создание новых рабочих мест в негосударственном секторе экономики; самозанятость как индивидуальное освоение "пространства жизни" человека.

В сфере профессионального развития: возникают и будут развиваться альтернативные, в том числе, негосударственные, формы профессионального образования, создавая особую "нетрудовую" область в сфере профессиональных занятий населения.

В этой связи возникает необходимость специальных исследований и сравнительной оценки возможностей государственного (на разных уровнях - федеральном и региональном) и негосударственного *управления рынком труда и профессий*, как в направлении создания и сравнительной оценки рабочих и учебных мест, их социального значения и полезности, так и в направлении изучения и сравнительной оценки структуры самого этого рынка.

Речь идет о "внешнем" и "внутреннем" рынках труда (вне и внутри действующих социальных организаций, предприятий, учреждений и других социальных институтов); о спектре и перспективах развития "рынка профессий" (с учетом новых, нарождающихся профессий, а также конверсионных процессов в связи с научно-техническим прогрессом и изменением соотношения военного и гражданского секторов в структуре общественной жизни); о рациональном соотношении и связи систем профессионального образования и занятости и т.д., и т.п. [7].

Процесс реформ, изменяя социальную ответственность государства перед гражданами, создавая новую систему государственных гарантий и социальных защит, породил новые проблемы социальной и профессиональной адаптации, реадаптации и реабилитации населения России к условиям переходного периода. Эти проблемы определяют разные уровни и разную степень

"активности" в социальной политике государства и различный вес государственных и негосударственных структур в их разрешении.

Так, социальная и профессиональная реабилитация и защита граждан может включать:

- ✓ социальную помощь (в том числе, помощь безработным) на минимальном прожиточном уровне;
- ✓ создание и помощь в поиске свободных (и подходящих) рабочих мест;
- ✓ создание "свободных" учебных мест, профессиональную переподготовку и переквалификацию специалистов;
- ✓ создание возможностей для повышения профессионального мастерства и роста профессиональной (а значит - и социальной) устойчивости человека;
- ✓ создание возможностей профессионального самоопределения и самозанятости и т.д.

Развитие активной социальной политики на рынке труда (в широком смысле) потребует создания специальных систем социального мониторинга рынка труда регионов и страны в целом, а также - создания системы сопровождения гражданской и профессиональной карьеры человека.

Необходимы оценки и прогноз, а значит - и новая классификация,- контингента потенциально и реально занятого населения; оценка и прогноз ближайших, в том числе, скрытых и резервных возможностей потенциально работоспособного населения; возможностей повышения качества профессионального контингента, его рационального воспроизводства и развития; структурное распределение этого контингента в разных секторах экономики и анализ его намерений как основы структурных перестроек рынка труда (в том числе за счет миграционных процессов).

Одним из главных результатов упомянутого мониторинга должна стать реальная оценка качества рабочей силы страны и прогноз его изменения. Другим главным результатом должно стать развитие системы сопровождения профессиональной карьеры, которая должна прийти на смену прежним механизмам жесткого государственного распределения профессиональных кадров на переходах из общеобразовательной и профессиональной школы в социально – трудовую сферу, сферу экономической деятельности [6,7].

Таким образом, *в условиях российских реформ радикально меняются условия жизни, среда обитания и система отношений человека, создавая принципиально новые обстоятельства жизни, в которых осуществляется экономическое поведение субъекта.*

В последние десятилетия активно формируется сравнительно новая область психологического анализа, которая сделала предметом своего исследования социально – трудовую сферу в целом, изучая особенности разных форм экономического поведения человека, а также законы существования и деятельность таких специфических социальных институтов, как производственные и посреднические организации национальной экономики. В этом контексте основной акцент ставится на выявлении закономерностей, а также – социальных и психологических регуляторов «экономического» поведения человека.

Современная экономическая психология развивается на стыке и на основе психологии личности, психологии труда, социальной психологии, психологии рекламы, психологии управления и организационной психологии, и это определяет особенности ее метода и ее предметную область. В настоящее время сферу ее интереса входят, как минимум, следующие три класса проблем.

1. Психологический анализ *феноменологии, законов и механизмов регуляции поведения участников экономического процесса*: управленцев (в том числе тех, кто создает, применяет и охраняет социальные нормы экономического поведения), производителей полезного продукта (товаров и услуг, формирующих общественное предложение), посредников (в частности, социальных институтов, организующих транспорт, обмен, торговлю, рекламу и т.п.), потребителей (создающих общественные потребности, формирующих спрос и моду на жилье, одежду, поведение, досуг и т.д.).

2. Изучение *личности в экономических процессах* вместе с *психотехнологиями ее развития* (формирования, сопровождения и реализации профессиональной карьеры, движения в социальных институтах, освоения и исполнения норм социального и организационного поведения, замещения и исполнения основных экономических ролей - предпринимателя, администратора – менеджера, наемного работника).

3. Исследование *движения продуктов экономической деятельности человека* - от производителя (со своей миссией, социальной функцией, рабочими местами и организацией, технологиями и персоналом) в систему предложения через отчуждение и самостоятельное движение продукта (со своими организациями, персоналом, рекламой, механизмами распределения и обмена) и до потребителя (с социальными регуляторами качества товаров и услуг и качества потребления как индикаторами качества жизни).

Таким образом, в поле анализа попадают основные процессы, связанные с формированием, структурированием и удовлетворением потребностей членов социума, а также - производством и движением предметов удовлетворения этих потребностей. В условиях социальных и экономических трансформаций исследование фундаментальных аспектов психической регуляции человеческого поведения (в первую очередь, экономического поведения человека) становится одной из важнейших задач психологической науки, имеющих прямое (непосредственное) приложение в деятельности практических психологов, в создании рынка психологических услуг, адекватного условиям переходного периода.

Литература

1. Проблемы человека в западной философии. Сб.: М., Наука, 1989.
2. Фролов И.Т.. Перспективы человека. М., Наука, 1983;
3. Печчеи А.. Человеческие качества. М., 1985;
4. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. Сб.: М., Наука, 1990.
5. Ананьев Б.Г.. О проблемах современного человекознания. М., Наука, 1977; 2^е издание, СПб., Питер, 2000.
6. Управление человеческими ресурсами: психологические проблемы. Сб.: Ю.М. Забродин, Н.А. Носов (ред.), М., Магистр, 1997.
7. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. М., Финстатинформ, 2002.

Социальная психология

Перельгина Е.Б.

Восприятие и изменение имиджа как феномена интерсубъектного взаимодействия

В статье представлена авторская концепция имиджа как феномена интерсубъектного взаимодействия. Подробно анализируются историко-методологические и теоретические основания ее создания. Сам имидж предстает как образ субъекта, создаваемый в процессе интерсубъектного взаимодействия благодаря культурным символам. В основе его содержания лежит Я-концепция субъекта, в структуре выделяются два плана: глубинный (программа имиджа, раскрываемая через понятия «миссия», «цели», «легенды») и внешний, представленный имиджеобразующими символами (вербальными и невербальными).

Предлагаемая автором концепция получила подтверждение в ряде проведенных им экспериментов по формированию и моделированию имиджа личности.

***Ключевые слова:** имидж, образ субъекта, концепция имиджа, Я-концепция, имиджеобразующие символы, интерсубъектное взаимодействие.*

ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Идейные предпосылки современной социально-психологической концепции имиджа как феномена интерсубъектного взаимодействия заложены не только в истории социально-психологической науки, но во всем комплексе наук о человеке. Корни представлений об образе субъекта, восприятие которого порождает особые отношения между субъектом, воспринимающим образ, и субъектом, запечатленным в образе, уходят в античную философию, в контексте которой проблематика образа субъекта вычленяется из более широкого круга вопросов, связанных с феноменами образа и отражения. Уже в классический период истории Древней Греции (V – IV вв. до н.э.), на который приходится время расцвета античных представлений о человеке и его социальных характеристиках, в подходах афинских мыслителей к исследованию природы и предназначения образа субъекта отчетливо намечаются две основные линии, две тенденции, которые мы условно обозначаем как «платоновскую» и «аристотелевскую». Условность этого различия связана с тем, что в процессе

дальнейшего исторического развития учений об образе субъекта эти две линии неоднократно вступали во взаимодействие, порой выступая в самых причудливых сочетаниях [20]. Поэтому, прежде чем перейти к изложению концепции имиджа как феномена интересубъектного взаимодействия, необходимо вкратце описать отличительные особенности этих двух линий.

Для «платоновской» линии характерен подход к образу субъекта как результату самовыражения самого субъекта, в основе которого лежит стремление к самопознанию, каковое может быть достигнуто только через самопроявление, в общении с другим субъектом. Процесс создания такого образа представляет собой активную, творческую, целенаправленную деятельность субъекта, содержание которой составляет актуализация потенциально заложенных в субъекте качеств, способствующая, в конечном счете, прогрессивному саморазвитию, самосовершенствованию субъекта. Так, в диалоге «Тимей» Платон развивает учение о «сингенейе» и «пандейе» [24]. Сингенейя - это единство Бога, упорядочивающего мир, и человека, стремящегося к калокагатии [16], причем в трактовке Платона калокагатия предполагает уже два, как у досократиков [15], а три модуса: ум, душу и тело. Отсюда проистекают и задачи воспитания: «Пандейя», включая в себя способы формирования здоровой души и развитого ума в здоровом теле подростка, выступает, как искусство приводить человека к внешней и внутренней гармонии. Заметим, что образ субъекта в платоновской трактовке представляется уже по определению полностью адекватным отображаемому, отражающим реальные, объективные свойства субъекта, поскольку сам субъект, стремящийся к самопознанию - самосовершенствованию, не стремится к искажению своего образа. Ярким выражением платоновской концепции самопознания посредством отражение в другом субъекте является диалог Платона «Алкивиад 2», в котором Сократ, толкуя известную надпись в храме Аполлона в Дельфах, говорит что, «если глаз желает увидеть себя, он должен смотреть в другой глаз», душа же, «если она хочет познать самое себя, должна заглянуть в душу».

Для «аристотелевской» линии характерен интерес к проблематике, связанной с воздействием образа субъекта на аудиторию. Какие эмоции и устремления вызывает восприятие того или иного образа субъекта у людей; как можно управлять людьми, воздействуя на их эмоции, мнения, решения посредством презентации им тех или иных образов субъектов? – актуальность этих вопросов диктовала современная Аристотелю социальная практика (выступления ораторов и политиков, деятельность

софистов, античный театр). Понятно, что образ субъекта, создаваемый не с целью адекватного самопознания, а с целью произвести то или иное определенное впечатление на воспринимающего субъекта, вовсе не обязательно должен быть полностью адекватным своему прообразу. Соответственно, и оценивается он не только по степени соответствия прообразу, но также и по другим параметрам (таким, как соответствие этическим и эстетическим эталонам, внутренняя консистентность и др.) Объектом анализа становятся стратегии и техники конструирования образа субъекта с учетом особенностей его восприятия, что, в свою очередь, предполагает анализ его структуры, а также признание его знаковой, символической природы.

В своем трактате «Поэтика», в рамках разработанного им учения о характере [4], Аристотель освещает такие вопросы, как создание характера, его структура и элементы, восприятие характера публикой, типология характера. По сути дела, под характером понимается здесь не что иное, как символический образ субъекта, специально создаваемый путем моделирования особенностей поведения прообраза (как правило, мифологической или исторической личности), его индивидуальных черт, с учетом закономерностей восприятия его аудиторией, с целью произвести на нее определенное психологическое воздействие. Характер, по Аристотелю, не является механической копией своего прообраза, при его создании используется схематизация и идеализация. В то же время, благодаря индивидуализации характер вызывает у аудитории эмоциональную реакцию (эмпатию), служащую основой катарсиса. Согласно аристотелевскому определению катарсиса, обязательным условием для его наступления является «воспроизведение действием, а не рассказом», то есть прямая (а не посредством описания), демонстрация характеров. Таким образом, можно сказать, что главную функцию характера Аристотель видел в демонстрации поведенческих особенностей и иных деятельностных характеристик субъекта-прообраза. Важное значение имеет положение Аристотеля о том, что, независимо от качеств характера, его созерцание всегда доставляет удовольствие.

И Платон, и Аристотель признавали символическую природу образа субъекта. Однако в трактовке самого понятия «символ» проявились принципиальные различия их подходов. В рамках «платоновской» линии делается акцент на богатстве, неисчерпаемости содержания символа, вплоть до подчеркивания его мистической природы; в рамках «аристотелевского» подхода, напротив, подчеркивается условность и схематизированность символического отображения.

Необходимо также подчеркнуть, что в основе обоих подходов к исследованию образа субъекта лежали конкретные явления социальной практики. «Платоновский» подход явился результатом философско-теоретической рефлексии жизни и деятельности Сократа, а также религиозной практики V - IV вв. до н.э.; «аристотелевский» подход отразил практику софистов и античного театра.

В процессе дальнейшего развития европейской мысли указанные две тенденции нередко переплетались, как, например, в теоретических концепциях гуманистов, эклектизм которой стал отражением общественного сознания эпохи Возрождения, с характерной для него плюралистичностью общественного идеала.

Дальнейшее развитие теоретического осмысления феноменов, связанных с созданием и восприятием образа субъекта, зачастую объединяло подходы, характерные для двух условно выделенных нами направлений. Так, важным шагом, приближающим к современному пониманию символической природы имиджа как образа субъекта, создаваемого в интересующем взаимодействии, явилась концепция В. Дильтея, в рамках которой он развил впервые введенное Т. Липпсом понятие эмпатии и ввел в научный оборот понятия «вчувствование» и «выражение» как обобщенного и опредмеченного переживания. Важные теоретические предпосылки современной концепции имиджа содержатся в учениях Д. Дюркгейма о социальных представлениях, идеях В. Вундта, Г. Лебона, Г. Тарда о коллективном сознании и «психологии народов», составившие идейный фундамент для изучения социально-психологических закономерностей восприятия имиджа как феномена интересующего взаимодействия.

До возникновения научной социальной психологии идеи и подходы к исследованию образа субъекта носили умозрительный характер, не имея под собой ни строгих теоретических разработок, ни существенных данных эмпирических исследований. Впоследствии многие из этих идей и подходов с возникновением и развитием социальной психологии получили научное обоснование и были воспроизведены уже на теоретическом уровне, в составе социально-психологических теорий XX века. Что же касается двух отмеченных выше линий в исследовании образа субъекта, то в развитии социальной психологии XX века они присутствуют в виде двух взаимодополняющих тенденций. Тенденция, соответствующая «платоновской» линии, состоит в рассмотрении образа субъекта как способа самовыражения, самоосознания и самореализации, а тенденция, соответствующая «аристотелевской» линии, – в том, что образ субъекта рассматривается в аспекте психологического

воздействия. Зачастую обе тенденции соседствуют в рамках единой концепции, но нередко одна из них преобладает над другой. Так, явное преобладание «платоновской» линии отчетливо прослеживается в концепциях Дж. Мида, Дж. Морено, преобладание «аристотелевской» линии – в учениях Ч. Кули, И. Гоффмана и др. Кроме того, теоретические предпосылки к рассмотрению имиджа в контексте исследований массового сознания содержит концепция социальных представлений, разработанная французскими социальными психологами С. Московиси, Ж.-П. Кодолом, Д. Жоделе и др. [8, 9]. Для изучения функционирования имиджа важное значения имеет категоризационная теория Г. Тэджфела и Дж. Тернера, как и обширные данные осуществленных ими и их коллегами эмпирических исследований [27].

В российской психологической традиции непосредственное отношение к исследованию явлений имиджа имеют результаты разработки таких направлений исследований, как *изучение образа, проблематика теории деятельности, исследование общения и социального познания.*

Изучение образа в российской психологической науке имеет давнюю традицию, в развитие которой внесли вклад такие ученые, как И.М. Сеченов, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, П.О. Макаров, Н.Н. Ланге, С.М. Василевский, А.В. Беляева, П.К. Анохин, А.В. Запорожец, А.В. Либин, И.С. Кон и др.

Не менее давнюю историю имеет и разработка теории деятельности, в соответствии с которой сознание человека формируется, развивается и проявляется в деятельности, всегда имеющей социальную природу. В рамках этого подхода в теоретических и экспериментальных исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и ряда других психологов через анализ деятельности обосновывалась социальная обусловленность психики человека, связь индивида с социумом.

В рамках деятельностного подхода изучались и явления общения. Так, А.Н. Леонтьев, рассматривая онтогенетическое развитие психики, отмечал, что «общение <...> составляет необходимое и специфическое условие развития человека в обществе» [13]. А с середины 70-х гг., в немалой степени под влиянием социологии и социальной психологии, в отечественной психологии начал утверждаться взгляд на общение как на самостоятельный психический феномен, несводимый целиком к деятельности [12, 14]. Этот подход получил дальнейшее развитие и конкретизацию в трудах российских ученых, посвященных исследованию проблем социального восприятия и социального

познания [1, 2, 3, 6]. Дальнейшее углубление интересубъектного подхода позволило под новым углом зрения взглянуть на психологическое воздействие, которое, с учетом механизмов обратной связи, стало рассматриваться как разновидность психологического взаимодействия [10].

Таким образом, теоретические предпосылки разработки научно-теоретических оснований психологической теории имиджа широко представлены в мировой и отечественной психологии.

Что касается исследований, посвященных непосредственно имиджу, то число этих работ в последние годы резко возросло. Однако среди них в количественном отношении преобладают исследования восприятия имиджа в процессах массовой коммуникации [5, 11, 18], при этом процессы создания имиджа и те личностные изменения, которые под влиянием имиджа претерпевает его субъект-прообраз, как правило, не попадают в поле зрения. Некоторые авторы трактуют имидж исключительно как одно из средств манипулирования общественным сознанием. В целом же, пользуясь приведенной выше терминологией, в исследованиях имиджа наблюдается значительный перевес «аристотелевской» линии над «платоновской».

КОНЦЕПЦИЯ ИМИДЖА КАК ФЕНОМЕНА ИНТЕРСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Однако, приступая к разработке концепции имиджа как феномена интересубъектного взаимодействия, мы видели свою задачу не только в том, чтобы выправить этот «крен», но и, главным образом, в том, чтобы выявить возможности и механизмы достижения позитивных изменений в Я-концепции субъекта-прообраза имиджа под влиянием имиджа.

По своей родовой сущности имидж представляет собой не что иное, как образ субъекта, возникающий и функционирующий в процессе интересубъектного взаимодействия. Внутренние противоречия, свойственные этому феномену, выражаются в ряде его сущностных характеристик, таких, как:

- способность имиджа оказывать воздействие на поведение воспринимающих его субъектов и, наряду с этим, его зависимость от содержания социальных представлений и стереотипов субъектов перцепции;

- способность имиджа давать как истинную, так и ложную информацию об отображаемом субъекте;

- наличие рациональных и эмоциональных в процессе создания и восприятия имиджа;

- дискретность символов, используемых при создании имиджа и, в то же время целостность результирующего образа;
- наличие в составе имиджа стереотипных характеристик и символов и в то же время - индивидуализированность представления отображаемого субъекта;
- гибкость имиджа (способность к изменениям в конкретных условия) и в то же время его относительная устойчивость, независимость от ситуативных обстоятельств;
- символичность имиджа как образа, выраженного в культурных символах, что обуславливает формирование имиджа как феномена intersubjectного взаимодействия в реальном социокультурном, политико-экономическом, историческом и профессиональном контексте;
- адекватность имиджа личности субъекта-прообраза имиджа и соотносимость с социальными ожиданиями воспринимающих имидж субъектов;
- опосредованность имиджа социокультурными ценностями, на основании которых субъекты восприятия имиджа оценивают индивидуальные, личностные, профессиональные качества воспринимаемого субъекта.

Перечисленные характеристики имиджа являются устойчивыми, инвариантными, повторяющимися независимо от конкретных условий имиджевого взаимодействия, почему, собственно, они и названы существенными, несмотря на то, что проявляются на феноменологическом уровне. Инвариантный характер этих характеристик указывает на их неслучайный характер, их связь с сущностью имиджа, поскольку она проявляется в intersubjectном взаимодействии.

Следующим шагом к проникновению в сущность имиджа может служить определение имиджа как символического образа субъекта, создаваемого в intersubjectном взаимодействии [23]. Тем самым обозначаются основные координаты внутреннего пространства сущности имиджа как феномена intersubjectного взаимодействия, ее основные параметры. Отметим, что данное определение включает в себя ссылки на ряд социально-психологических понятий, раскрывающих его содержание. А именно, понятие *образа* включает определение имиджа в контекст исследований социальной перцепции и социального познания. Как отмечает Г.М. Андреева, «образ как «результат» социально-перцептивного процесса функционирует далее во всей системе взаимоотношения людей. Более того, «иногда «образы» другого человека, группы, какого-либо социального явления более значимы в этих отношениях, чем сами объекты» [2]. При этом, выделяя в

структуре общения три такие взаимосвязанных стороны, как коммуникативная, интерактивная и перцептивная [3], Г.М. Андреева подчеркивает, что «в реальной действительности каждая из этих сторон не существует изолированно от двух других» [3]. Результаты эмпирических исследований продемонстрировали справедливость этого общего положения по отношению к имиджу как специфическому типу образа, возникающего в социальном познании. Так, в ходе целого ряда экспериментов, начатых нами в 1998 г., наряду с социально-перцептивными закономерностями формирования и механизмами функционирования имиджа были выявлены также коммуникативные и интерактивные закономерности и механизмы [19, 21].

На то, что имидж выступает не только как явление, включенное в систему деятельности субъекта, но и как возникающее в результате его целенаправленной активности, указывает термин «*создаваемый*» (а не «*возникающий*») в составе данного нами определения имиджа. Причем, как показали исследования, деятельность по созданию и изменению имиджа может осуществляться как стихийно, на жизнедеятельностном уровне, так и профессионально, с использованием гуманитарных технологий, повышающих ее продуктивность и способствующих оптимизации имиджа [22].

Важное значение в структуре определения имиджа имеет и понятие интерсубъектного взаимодействия, которое, в частности, указывает на то, что создание имиджа является результатом деятельности не только субъекта-прообраза имиджа, но и всех остальных участников этого процесса, то есть субъектов, воспринимающих имидж. Результаты исследований восприятия имиджа, проводимых в Екатеринбурге начиная с 1998г., подтверждают активную роль воспринимающих имидж субъектов в процессах создания и изменения имиджа. Так, в результате серии исследований, проводившихся с октября 1998 по апрель 1999г. (общая численность респондентов составила 3183 человека, выборка была уравновешена по возрасту, полу, роду профессиональной деятельности, статусным характеристикам и месту проживания), подтвердилась гипотеза о том, что восприятие имиджа представляет собой индивидуальную, лично значимую смысловую интерпретацию имиджеобразующих символов в соответствии с целями, установками и Я-концепцией личности воспринимающего имидж субъекта, его статусной и ролевой позицией, в контексте норм и стереотипов социальной среды [19].

Важное значение в определении имиджа имеет его характеристика как *символического* образа. В рамках семиотики символ отличается от других видов знаков наиболее опосредованной

связью с обозначаемым, что открывает широкий простор для различных – культурологических, этнопсихологических, социально-психологических - интерпретаций символизма. Как показали исследования, проведенные в мае 1999 – октябре 2000 гг. на базе Гуманитарного университета в городе Екатеринбурге механизм символизации активно используется как субъектом-прообразом имиджа в процессе создания, отбора и предъявления имиджа имиджеобразующих символов, так и воспринимающими имидж субъектами в процессе восприятия и интерпретации имиджеобразующих символов [21].

Определив имидж как образ субъекта, создаваемый в процессе интерсубъектного взаимодействия, мы тем самым подчеркиваем активность субъекта-прообраза имиджа, его иницирующую роль в создании своего образа для социального окружения. Этим определяется и содержание имиджа, в основе которого лежит Я-концепция субъекта-прообраза.

Представления о Я-концепции имеют глубокие корни в мировой философии и психологии. Авторами первых учений о Я-концепции были У. Джемс Ч. Кули, Дж. Мид. Значительный вклад в развитие учения о Я-концепции внес К. Роджерс, в подходе которого Я-концепция является центральным понятием. Я-концепция, или «самость» определяется К. Роджерсом как «организованный, последовательный концептуальный гештальт, составленный из восприятий свойств «Я», или «меня» и восприятий взаимоотношений «Я», или «меня» с другими людьми и с различными аспектами жизни, а также ценности, связанные с этими восприятиями. Это гештальт, который доступен осознанию, хотя не обязательно осознаваемый» [26].

Таким образом, Я-концепция, по Роджерсу, содержит не только когнитивные представления человека о том, что он собой представляет, но всю полноту его самовосприятия, включая как осознанные, так и неосознанные самоотношения и оценки самого себя. Я-концепция может включать некий набор образов «Я» - родителя, супруга, студента, служащего, руководителя, спортсмена и т.д., причем эти образы основаны не только на восприятии того, каким субъект является в действительности, но и того, каким, по его мнению, он должен быть или хотел бы быть. Этот компонент «Я» К.Роджерс называет «Я-идеальное». Я-идеальное, по К. Роджерсу, отражает те атрибуты, которые человек хотел бы иметь, даже если он осознает, что в действительности они ему не присущи. К. Роджерс также показал, что вместе с Я-концепцией у индивида, еще в детском возрасте, развивается потребность в позитивном отношении со стороны окружающих, которая затем в результате интернализации

порождает потребность в позитивном отношении самого индивида к самому себе (самоуважении), которая и составляют содержание стремления к самоактуализации, таким образом, словно Я-концепция становится для самой себя «значимым социальным другим» [25]. Из положения теории К. Роджерса ясно, насколько значим для индивида тот его образ, который возникает у его социального окружения как отражение его объективных личностных свойств и параметров. Этот образ мы можем назвать *образом Я у других*.

С учетом как подхода К. Роджерса, так и подходов других авторов, занимавшихся развитием теории Я-концепции [17], мы можем представить содержание имиджа исходя из взаимоотношения его Я-концепции, выражающей то, каким видит себя индивид, с его идеальным Я и его образом у других. Под идеальным Я мы будем понимать то, каким субъект хотел бы себя видеть, под образом у других – его объективный образ, то, каким видят его люди, с которыми он вступает в социальное взаимодействие.

Из трех указанных образований Я-концепция является самым сложным по своей структуре, поскольку она в определенных своих частях воспроизводит содержание двух других образований. Так, образ у других отражается в Я-концепции настолько адекватно, насколько адекватное представление имеет субъект о том, как его воспринимают другие. В любом случае характеристики, выражающие отношение других людей, входят в Я-концепцию (например: «Я произвожу впечатление растяпы», «Подчиненные меня боятся», «Меня считают хорошим руководителем» и т.д.).

Идеальное Я также получает преломление в Я-концепции, в силу того, что многие характеристики, приписываемые индивидом самому себе, такому, каков он есть в действительности, отталкиваются от соответствующих характеристик идеального Я (например, «Я недостаточно организован», «Я – слишком мягкий руководитель»).

В большинстве случаев ни Я-концепция, ни идеальное Я, ни образ у других не совпадают с имиджем субъекта. Это означало бы, что субъект видит себя именно таким, каким бы он и хотел себя видеть, и его социальное окружение также воспринимает его таким, каким он видит, и хотел бы видеть себя. Но в этом случае не было бы необходимости в деятельности по созданию имиджа, которая составляет один из его обязательных атрибутов, вытекающих из данного нами определения имиджа как создаваемого образа. Поэтому образ, в котором совпадают Я-концепция, идеальное Я и образ у других, не может называться имиджем. Более того, именно расхождения между Я-концепцией, идеальным Я и образом у других служат источником активности субъекта, которая находит свое

выражение в деятельности по созданию имиджа. При этом наиболее важное значение имеют расхождения между идеальным Я и образом у других, то есть между тем, «каким я хотел бы быть», и тем, «каким я являюсь для других» [23].

На устранение этого противоречия и направлена деятельность по созданию имиджа. Простейшей, жизнедеятельностной формой этой деятельности является деятельность самопрезентации, которая определяется как «акт самовыражения и поведения, направленный на то, чтобы создать благоприятное впечатление или впечатление, соответствующее чьим-то идеалам» [17]. В ходе этой деятельности субъект стремится приблизить свой образ у других к своему идеальному Я.

Не всякий образ, создаваемый в процессе самопрезентации, является имиджем, а только такой, при создании которого используются культурные символы, что обеспечивает ему интересубъектность, то есть разделенность определенной социальной группой, составляющей его аудиторию, а также определенную устойчивость, позволяющую ему существовать относительно независимо от своего носителя.

Итак, содержание имиджа как феномена интересубъектного взаимодействия определяется сущностным противоречием между содержанием идеального Я субъекта-прообраза и его образа у других. В свою очередь, имидж проецируется на Я-концепцию субъекта, что приводит к изменениям в ней, которые выражаются в приближении ее к идеальному Я.

Например, имидж профессионала является результатом разрешения противоречия между идеальным Я профессионала и его образом у других (совокупностью тех объективных впечатлений, которые возникают о данном профессионале у коллег, клиентов, руководства, подчиненных). Осознание имеющихся противоречий заставляет субъекта развивать имиджеобразующую деятельность, направленную на сближение своего образа у других как профессионала со своим профессиональным идеальным Я, создание приближенного к профессиональному идеальному Я образа себя у других и закреплении этого образа в культурно значимых символах. В результате такого рода деятельности и возникает имидж как символический образ субъекта, создаваемый в процессе интересубъектного взаимодействия.

Этот устойчивый образ, воспринимаемый и самим его субъектом-прообразом, не может не оказывать воздействия на его профессиональную Я-концепцию. Причем это влияние происходит не только на уровне самовосприятия, но и на уровне изменения объективных профессионально-деятельностных характеристик —

человек как бы «подтягивается», стремясь «соответствовать» своему имиджу. Степень позитивности этих изменений и определяет уровень продуктивности имиджа профессионала.

Данная концепция получила подтверждение в ряде экспериментов, проведенных автором и под руководством автора в период с октября 2000 г. по – февраль 2002 г. и направленных на изучение закономерностей формирования и моделирования имиджа личности (в качестве респондентов выступили: студенты Гуманитарного университета в г.Екатеринбурге; сотрудники Центра государственного санитарно-эпидемиологического надзора в Свердловской области; сотрудники и клиенты трех страховых компаний. Итого 2280 респондентов, представляющих разные группы по полу, возрасту, статусу и характеру деятельности). В результате проведенных исследований также было установлено, что субъективные имиджевые ожидания и запросы субъекта, формирующего собственный имидж, определяющие мотивацию и целеполагание в процессе осуществления деятельности по созданию имиджа и дальнейшему его формированию в ходе интерсубъектного взаимодействия, в свою очередь, определяются гендерными, ролевыми, статусными характеристиками субъекта имиджа, а также его ценностными ориентациями и установками. Были выявлены такие механизмы создания и изменения имиджа, как механизм опоры на социальные представления и стереотипы; механизм реализации активности субъекта в имидже; механизм реализации гуманитарно-личностного потенциала субъекта-прообраза имиджа через самореализацию в имидже и др.

Что касается структуры имиджа, то она определяется его символической природой. В составе структуры имиджа можно выделить два плана. Первый, глубинный план имиджа составляет его программа. На этом уровне определяются те качества субъекта-прообраза, которые должны быть представлены в имидже. Для обозначения основных элементов программы имиджа целесообразно использовать широко применяемые в имиджелогии понятия «миссии», «целей» и «легенды», эксплицируя их в соответствии с развиваемой нами концепцией имиджа. Так, главное отличие миссии от целей состоит, на наш взгляд, в том, что цели предполагают в первую очередь рациональное постижение, в то время как восприятие миссии является комплексным, включает, наряду с когнитивным, аффективный и конативный компоненты. Миссия выражается в соотносении имиджа с наиболее важными, основными ценностями, разделяемыми той социальной группой, которая составляет его аудиторию. Под целями имиджа обычно понимают явно демонстрируемые, провозглашаемые цели

деятельности субъекта-прообраза, составляющие в своей совокупности программу реализации миссии. Соответственно, оцениваются цели по двум параметрам: 1) их соответствию миссии и 2) их практической осуществимости. Заметим, что неудачная (неадекватная ценностным установкам аудитории) миссия или отсутствие последней не вызывает столь сильной негативной реакции у реципиентов имиджа, как неадекватные миссии цели. Ведь реализация миссии, как правило, связывается с отдаленным будущим, тогда как цели субъекта, если они нерелевантны, несут в себе реальную опасность «здесь и сейчас». Под легендой мы понимаем ту часть программы, которая отвечает за создание конкретного, индивидуализированного образа. В ряде случаев легенда позволяет смягчить некоторые противоречия и нестыковки между целями и миссией или в структуре целей.

Наряду с программными элементами имиджа, составляющими его внутренний логический каркас, символическая структура имиджа содержит внешние имиджеобразующие символы. Это те символы, которые непосредственно воспринимаются органами чувств воспринимающих имидж субъектов и на основании которых аудитория получает представление об имидже в целом, а соответственно, и об отобразенном в нем субъекте, и выносит последнему оценку.

Внешние имиджеобразующие символы допускают различные классификации. В частности, среди них можно выделить вербальные (словесные) и невербальные символы. Выделение вербальных символов в отдельную группу, которая противопоставляется всей совокупности других (невербальных) видов символов, обусловлено огромным значением человеческой речи и языка как средства коммуникации. Как отмечает Г.М.Андреева, «речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл сообщения» [3]. Если в качестве «сообщения» рассматривать имидж, то под его смыслом мы должны понимать не что иное, как его программу. Именно в ней сосредоточен тот содержательный «посыл», который, будучи адресован воспринимающим имидж субъектам, несет в себе главную информацию о субъекте-прообразе, которую необходимо им передать. Программа имиджа – это, образно выражаясь, его «скелет», костяк, его логический каркас; имиджеобразующие символы образуют «тело» имиджа.

В ходе социально-психологического исследования формирования и моделирования имиджа личности, проведенного автором в октябре 2000 - апреле 2001 г. в Екатеринбурге, были выявлены определенные закономерности в использовании

имиджеобразующих символов при создании имиджа. В частности, были обнаружены устойчивые соотношения по значимости различных категорий имиджеобразующих символов (степень и предпочтительность их использования, смысловые значения) для различных социальных групп. В процессе имиджеобразующей деятельности субъект имиджа представляет себя, используя набор как вербальных, так и невербальных имиджеобразующих символов, в том числе обстоятельств и условий общения. При этом, как показало исследование, определенные типы имиджеобразующих символов выполняют соответствующие им относительно устойчивые семантические функции. Так, одежда, прическа, интонации, мимики, жесты субъекта-прообраза выполняют индивидуализирующую функцию. Демонстрация результатов работы, знаний и профессиональной компетентности, здоровья («здоровый вид»), адекватной реакции на ожидания других людей истолковывается как подтверждение соответствия целей имиджа его миссии. Соблюдение норм, знание правил, непосредственное общение, обстановка выполняют личностную функцию (функцию демонстрации личностных качеств субъекта-прообраза).

Анализ рангового распределения значимости различных типов имиджеобразующих символов для имиджеобразующей деятельности мужчин и женщин позволил выявить ряд закономерностей. Так, если для мужчин наибольшую роль при создании имиджа играют речь, знание правил, норм, знания, то для женщин – это знания, настроение и общение. Женщинам результаты работы, успех помогают создавать свой имидж больше, чем мужчинам. Настрой и ожидания других для мужчин имеет меньшее значение при создании имиджа, чем для женщин. Знание норм и правил для мужчин более значимы в процессе создания имиджа, чем для женщин [7].

Для оценки вербальных имиджеобразующих символов важное значение имеет их соотнесенность с теми или иными элементами программы имиджа - его миссией, целями или легендой, а также с индивидуальной, личностной и субъектно-деятельностной составляющими субъекта-прообраза имиджа. Оптимальным является пропорциональное распределение имиджеобразующих символов в их соотнесенности как с программными элементами имиджа, так и с индивидуальными, личностными и субъектно-деятельностными характеристиками субъекта-прообраза.

В связи с этим представляют интерес некоторые результаты, полученные автором в декабре 2002 – феврале 2003 г.г, в процессе исследования динамики состава имиджеобразующих символов имиджа руководителя в российской прессе 1995 – 2002 гг. Исследование проводилось методами количественного и

качественного контент-анализа, с использованием СУБД Cros (версия 4.01.79), на выборке состоящей из материалов 1448 изданий, включая общенациональные, региональные и местные издания; всего было обследовано 2 279 771 текстов.

В результате исследования, в частности, было установлено, что по соотношенности с основными элементами программы имиджа (миссией, целями, легендой) в материалах российской прессы указанного периода значительно преобладают имиджеобразующие символы, сопряженные с миссией имиджа; на втором месте стоят имиджеобразующие символы, сопряженные с легендой имиджа, на третьем, с большим отставанием – имиджеобразующие символы, сопряженные с целями имиджа. Такое распределение имиджеобразующих символов имиджа руководителя мы считаем непродуктивным, особенно с учетом того, что значительная часть исследуемых текстов представляет имидж руководителя в контексте профессиональной деятельности. Слабое представление в имидже целей (то есть конкретных задач, которые решаются субъектом в рамках его профессиональной деятельности), перевес описания миссии над описанием целей снижают достоверность имиджа, делают его ненадежным, не внушающим доверия у воспринимающих субъектов.

При этом исследование показало, что в материалах прессы в целом из трех основных составляющих субъекта-прообраза имиджа: индивидуальной, субъектно-деятельностной и личностной – наиболее широко представлена субъектно-деятельностная сторона, на втором месте – индивидуальная, на третьем, с большим отставанием от предыдущих двух – личностная.

Таким образом, исследование показало, что субъект имиджа в большей части материалов представлен в контексте своей профессиональной деятельности, но при этом охарактеризован с точки зрения своих индивидуальных особенностей (внешности, вкусов, предпочтений, поведения в бытовой сфере и т.д.), что же касается личностных (мировоззренческих, ценностных, «поступковых» проявлений), то им авторы материалов уделяют крайне мало внимания. Столь слабая представленность личностной сферы субъекта имиджа составляет еще один недостаток имиджа, снижая доверие к нему со стороны воспринимающих субъектов, особенно в свете того, что из элементов программы имиджа в нем ярче всего представлена миссия – генеральная цель, «сверхзадача» профессиональной деятельности субъекта-прообраза имиджа, которая настоятельно требует личностно-мировоззренческого, идейно-ценностного подкрепления, с одной стороны, и программы реализации в виде системы целей, с другой стороны. Если же

личность цели субъекта в имидже представлены слабо или вовсе не представлены, то миссия остается пустой декларацией, не внушающей доверия со стороны субъектов, воспринимающих имидж. Пространные рассказы о членах семьи и любимых животных субъекта-прообраза (эти символы интерпретируются нами как сопряженные с индивидуальной составляющей субъекта-прообраза), не спасают такой имидж от фальсификации в условиях информационной конкуренции.

Эти результаты подтверждают огромную актуальность исследований имиджа в свете задач социальной практики, связанной с его использованием в различных сферах общественной жизни.

Литература

1. Агеев В.С. Механизмы социального восприятия // Психологический журнал. 1989. Т.10. №2.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. - М., 2000.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2001.
4. Аристотель. Соч. В 4 тт. Т. 4. - М., 1983.
5. Беляева Т. Б. Стиль общения ведущего и его влияние на восприятие учениками учебных телепередач. Дис. ... канд. психол. Наук. - Л., 1982.
6. Богомолова Н.Н. Социальная психология печати, радио и телевидения. - М.: Изд-во МГУ, 1991.
7. Деркач А.А., Перелыгина Е.Б. Социально-психологическая концепция имиджа как феномена интересубъектного взаимодействия (в соавторстве) / Под научной редакцией заслуженного деятеля науки РФ доктора психологических наук, профессора А.А.Деркача. - М.: Изд-во «Интеллект-Центр», 2003.
8. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений в современной французской психологии. - М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1987.
9. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Социальные представления как предмет экспериментального исследования в современной французской социальной психологии // Вестник Моск. Гос. Ун-та. Сер.14. Психология. 1985, №1. - С. 45-53.
10. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии, 1987. №3.
11. Кошмаров А.Ю. Телевизионный образ политического лидера как результат репутационного менеджмента // Психология как система направлений. Ежегодник Российского психологического общества. - Т.9, вып. 2. - М., 2002.
12. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. - М.: «Наука», 1975.
13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1972.
14. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. - М.: «Наука», 1975.
15. Лосев А.Ф. История античной эстетики (итоги тысячелетнего развития). Т.8, книга 2-я. - М., Искусство, 1994. - С. 218 – 231.

16. Лосев А.Ф. Классическая калокагатия и ее типы // Вопросы эстетики. Вып. 3. М., 1960. - С. 407 - 422.
17. Майерс Д. Социальная психология. - Питер Ком, 1998.
18. Матвеева Л.В., Анисеева Т.Я., Мочалова Ю.В. Экранный образ и личностные особенности телеведущих (статья вторая) // Психологический журнал. Том 20. Номер 2. - 1999. Март-апрель.
19. Перелыгина Е.Б. Закономерности формирования имиджа как феномена intersubjectного взаимодействия. - М.: Изд-во «Айтекс», 2002.
20. Перелыгина Е.Б. Имидж как феномен intersubjectного взаимодействия: содержание и пути развития. Дисс. ... докт. психол. наук. – М., 2003.
21. Перелыгина Е.Б. Механизмы функционирования имиджа как феномена intersubjectного взаимодействия. - М.: «Интеллект-Центр», 2003.
22. Перелыгина Е.Б. Оптимизация процесса формирования имиджа как феномена intersubjectного взаимодействия. - М.: «Интеллект-Центр», 2003.
23. Перелыгина Е.Б. Психология имиджа: Учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2002.
24. Платон. Сочинения. В 3 тт. Т. III.– М.: «Мысль», 1971.
25. Роджерс К. Становление личности: взгляд психотерапевта // Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1997.
26. Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.). Psychology: A study of a science. Vol. 3. New York: McGraw-Hill, 1959. - P. 184-256.
27. Tajfel, H.& Turner, J.C. The social identity theory of intergroup behavior // S.Worchel & W.G.Austin (Eds.). Psychology of intergroup relations. Chicago: Nelson-Hall. 1986, p. 7 – 24.

Когнитивная психология

Сергиенко Е.А.

Революция в когнитивной психологии развития

В статье обобщены революционные изменения в когнитивной психологии развития в последние годы, затрагивающие краеугольные представления всей психологии. Обсуждаются вопросы теоретических изменений, связанные с системно-эволюционным подходом, теорией динамических нелинейных систем и коннекционизмом. Анализируются четыре основных тезиса революционных изменений: от сенсомоторного младенца к репрезентативному; от ведущей роли деятельности к единству восприятия и действия; о непрерывности становления субъекта вместо постулата субъектности взрослой, зрелой личности; о континуальности генетического и средового вместо примата социального в психическом развитии человека. Приводятся ключевые аргументы новых представлений, полученные автором и другими исследователями.

Ключевые слова: *революционные изменения, когнитивное развитие, ранний онтогенез; репрезентативный младенец, восприятие и действие, онтогенез субъектности, модель психического, теории становления психики.*

Революция в психологии раннего детства началась с 60-х годов и охватывала постепенно фактически все представления об истоках психического в онтогенезе человека. Прежде всего, она коснулась вопросов о происхождении знаний, роли действий в психическом развитии, становления ментальных репрезентаций, базовых основ личности, субъектности. Безусловно, невозможно рассмотреть все принципиальные вопросы, затронутые происходящей теоретико-эмпирической революцией, поэтому я остановлюсь на нескольких основных и принципиальных моментах, которые анализировались мною, моими учениками и коллегами на протяжении более 30 лет работы.

Основные изменения в психологии развития, затрагивающие краеугольные проблемы психологии, связаны с исследованием именно в раннем онтогенезе человека. Онтогенетические исследования позволяют показать, что развитие самых высоко и сложно организованных уровней зависит от базовых, первичных ступеней и опирается на них. Именно базовые, первичные периоды развития человека изучены совершенно недостаточно, особенно в отечественной психологии. В мировой психологической науке основной акцент исследований психических процессов сместился именно в область младенческого развития. Доказательством тому служат не только нарастающее число публикаций, но и обсуждение проблем ранних форм развития в таких традиционно «взрослых» и авторитетных журналах как “Cognition”, “Trend of cognitive sciences”, не говоря уже о появлении в последние годы новых и популярных среди ученых журналов: “Developmental Science”, “Infancy”. Это объясняется двумя обстоятельствами. Первое, обострились теоретические дискуссии по одному из основных вопросов психологии - детерминации психического, перейдя на новый уровень обобщения эмпирического материала и новых теоретических подходов. От ответа на этот вопрос - как взаимодействуют биологические (генетические) и средовые факторы развития - зависят практические стратегии организации воспитания, обучения, коррекции, понимание возможностей реабилитации тех или иных психических нарушений. Второе, совершенствуются методы исследования младенчества, позволяющие получать более надежные и воспроизводимые результаты. Повышение теоретического и экспериментального интереса к периоду раннего онтогенеза привело к наметившемуся пересмотру представлений о психическом развитии человека, и его когнитивных способностей в частности. Именно фундаментальная, детальная разработка проблем психологии с позиций системно - эволюционной динамики, является наиболее актуальной и перспективной в контексте мировой психологической науки. Это положение подкреплено тем, что наиболее распространенным, не только в психологии развития, но и общей психологии в настоящее время является системно-динамический подход (Dynamic systems approach), авторы которого Эстер Телен и Линда Смит [28, 29]. Многие положения данного подхода тесно пересекаются с положениями системно- эволюционного подхода. Сами авторы, указывая основные истоки подхода, называют нелинейную физику и работы Н.Н. Бернштейна. Многие принципы динамического системного подхода прямо согласуются с представления системного и системно-эволюционного подхода, который интенсивно разрабатывается в отечественной науке [1; 9; 11;

13; 16]. Эти подходы дают представление о единстве генетического и средового в психике человека, разрабатывают положения об уровневой системной природе развития и функционирования психики. Однако между ними имеются и существенные различия.

1. Самоорганизация – основной принцип развития и реализации поведения. Непрерывность изменения систем включает непрерывность изменений требований окружения, что приводит к адаптивному поведению. (Данное положение более детально разработано в системно-эволюционной теории, поскольку объясняет селективность к средовым воздействиям).

2. Внешнее поведение индивида обусловлено нейрональными системами. Движение от одного состояния организма к другому – непрерывно связанный ансамбль участвующих компонентов. Принципиальное значение имеет коалиционная природа, компонентов систем: ни один компонент не является привилегированным, что обеспечивает появление новых форм, благодаря сдвигам в коалиционном взаимодействии компонентов систем и включению новых компонентов. Сравните это положение с положением системного подхода о не сводимости системы ни к одному из ее компонентов.

3. Развитие – это непрерывное изменение форм поведения во времени, стабильные состояния изменяются, теряют стабильность и изменяются во времени.

4. Развитие – это и есть научение. Нет смысла делить эти процесса. Организм непрерывно активно изменяется, изменяются его нейрональные состояния, физические параметры. Некоторые изменения случаются быстро, другие происходят многие месяцы и годы. Процессы научения и развития вплетены один в другой. Каждое новое состояние зависит от предыдущего (Это положение наиболее полно соответствует системно-эволюционному подходу).

5. Деление на «знания» и «действия» не имеет смысла. Нет пользы спрашивать, что действительно «знает» ребенок, а что он может «сделать».

В поведении ребенка объединены все эти моменты для выполнения задачи. Поведение может быть стабильным при выполнении многих задач и хрупким при выполнении этих же задач при других обстоятельствах. Поэтому не существует никакого разрыва между восприятием и действием, знанием и поведением.

Теория нелинейных динамических систем в наибольшей степени применяется к моторному развитию и функционированию. При приложении этой теории к когнитивному развитию, авторы испытывают ряд трудностей. Теория Телен и Смит характеризует познание как динамическое, адаптивное и самоорганизующееся. Оно,

как и моторное, происходит шаг за шагом, из одного состояния систем в другое. Младенцы совершенствуются в когнитивных навыках через процессы исследования окружения, основанных на восприятии и действии. Действия младенцев строятся как самоорганизующиеся моторные и нейрональные подсистемы, ведущие к стабильным состояниям координации при встрече с задачей. Следовательно, действие неразрывно от восприятия и комплекс восприятие-действие является основой природных категорий, на которых строятся в дальнейшем все когнитивные навыки. Переход от восприятия к знанию, неизбежно предполагает формирование категорий. Согласно теории Телен и Смит, формирование категорий – это самоорганизация одновременно восприятия и связанного с ним действия. Однако теория испытывает сложности при интерпретации данных об очень ранних процессах категоризации у новорожденных и очень маленьких младенцев (имитация лицевых экспрессий и жестов возможна у новорожденных нескольких часов, избирательность характерна уже на стадии пренатального развития)[20; 22; 23]. Представляется, что необходимо с самого начала иметь ожидания, такие, как когнитивную готовность к избирательности, лежащую в основе категоризации.

Несмотря на существующие различия между теорией нелинейных динамических систем и коннекционизмом, между ними больше сходства, чем различия [30]. Принцип самоорганизации реализуется и в теории коннекционизма и нелинейных динамических систем и системно-эволюционной теории. Различия между теорией нелинейных динамических систем и коннекционизмом лежат в большей степени в следующих позициях.

Структурирующая роль внешней информации признается всеми теориями, но в разной мере. Для теории нелинейных динамических систем и коннекционизма роль внешней информации критична. Она может привести к совершенно различным результатам, но результаты сами не содержатся в среде. Коннекционизм большой упор делает на взаимоотношениях внешней информации и внутренних структур. Внутренние, ментальные репрезентации определяют избирательность внешней информации. «Спрятанные законы» определяют внешние последствия. Тогда как в теории Телен-Смит, внешняя информация выполняет фактически порождающую роль.

Развитие знаний от простого к сложному означает сенсомоторную основу познания. Этот принцип был ведущим в теории Ж.Пиаже и является таковым и в теории динамических систем. Коннекционизм в большей степени центрирован на ментальных репрезентациях, определяющих когнитивное развитие.

Это различие распространяется и в отношении к конструкту «ментальные репрезентации», который отсутствует в теории динамических систем и рассматривается коннекционизмом как внутренние структуры, посредством которых происходит развитие.

Существуют и различия в понимании динамических систем в двух современных подходах. Единым для них является идея о нелинейной динамике изменений, сензитивность к начальным условиям и неожиданные трансформации по типу катастроф, объясняющие U-образный характер развития функций, имеющих место после постепенных изменений в определенном количестве параметров. Но изменение систем в динамическом подходе подразумевает коалицию восприятия и действия, тогда как коннекционизм - динамика изменений в ментальных структурах.

Некоторые различия наблюдаются и в применении математической формализации в обоих подходах. Обе теории широко используют математический аппарат для формализации описаний. Однако в теории динамических систем формализация направлена на описание поведения (например, динамика изменений от шага к бегу), тогда как в коннекционизме формализуется архитектура и функции научения на уровне ментальных репрезентаций.

Автор данной работы придерживается своего видения системно-эволюционного подхода, которое скорее является синтезом трех названных направлений. Разделяя принцип непрерывности, континуальности развития, неразрывности генетических и средовых факторов, как полноправных соучастников процесса развития, я разделяю также представление об опосредованности развития ментальными структурами, т.е. признавая единство восприятия и действия, считаю необходимым звеном активности этого механизма наличие хотя бы сырых обобщенных внутренних представлений. Мне близка идея о динамических системах и их изменениях по принципу катастроф, постепенность трансформации внутренних состояний. Однако динамический подход не дает ответов на многие конкретные вопросы о механизмах сензитивности, избирательности. Более того, только в системно-эволюционном подходе принцип антиципирующего развития акцентирован как основной, и автор особенно много усилий направила на разработку именно этого принципа [11].

Хотелось бы указать еще на одно обстоятельство, объясняющее возрастающую популярность исследований ранних периодов психического развития. На современном этапе развития психологии наметилась интеграция разных областей психологического знания. Взаимопроникновение разных парадигм

исследования, осознание единого предмета в изучение человека способствует не только росту междисциплинарных исследований, но и становлению единой психологической науки, которую лучше было бы обозначить как науку о человеке, что предвидел и на чем настаивал в своих работах Б.Г.Ананьев [2].

В отечественной психологии принцип развития в изучении психики человека рассматривается как ведущий (Анцыферова Л.И., Брушлинский А.В., Выготский Л.С., Завалишина Д.Н., Запорожец А.В., Зинченко В.П., Леонтьев А.Н., Лисина М.И., Ломов Б.Ф., Пономарев Я.А., Швырков В.Б., Александров Ю.И. и другие)[см., например, 1; 3; 5; 7;9;11;16].

Однако проблемами раннего онтогенеза развития психики человека занимаются лишь единицы. Тогда как именно с психологией развития связаны те революционные изменения, которые чрезвычайно важны для всей психологической науки. Эта революция почти не отрелфлексирована научной общественностью нашей страны, но интенсивно обсуждается на мировой психологической арене.

Еще несколько десятилетий назад многие положения о познании человеком реальности казались устоявшимися и незыблемыми в психологии. Робкие попытки отойти от традиционных схем – воспринимались остро и даже болезненно. Как можно было описать последовательность получения человеком знаний о мире? Человек сначала получает некоторые ощущения при взаимодействии с миром, затем эти ощущения преобразуются в восприятие объекта или события, в результате чего мы получаем чувственный образ, который может стать представлением и, наконец, понятием - т.е. полноценным знанием об отдельных аспектах мира.

Подобная схема познавательного процесса отрывала и разобщала процессы ощущения и восприятия и процессы мышления, более того, делала абсолютно необъяснимым процессы выбора объектов, их субъективного преобразования и описания.

В цикле работ по изучению развития антиципации в раннем онтогенезе человека, изложенных в работах автора [11] было показано, что антиципация не только атрибут деятельности человека, а более универсальное, имманентное свойство психической организации человека и эволюции форм психической организации. Феномены антиципации рассматриваются не только как пространственно-временные эффекты упреждающих действий, но и эффекты избирательности. Можно предположить, что избирательность - результат прототипического механизма, тогда как пространственно-временное опережение событий - отражает модально - специфический механизм кодирования и ментального

хранения. Показано, что континуальность является базовой характеристикой ментальной организации человека, определяющей эффекты антиципации как в микро-, так и макрогенезе. Данные результаты хорошо согласуются с представлениями о тесной неразрывной связи перцептивных и мыслительных процессов, которые не реализуются последовательно, а представлены в едином процессе когнитивного анализа.

Современная когнитивная психология, начиная с работ Дж. Брунера [4], Р. Грегори [6], У. Найссера [10] и других исходит из того, что процесс восприятия – это процесс принятия интеллектуального решения, вне которого восприятия не существует. Это решение не осознается (поэтому субъекту восприятия представляется как непосредственно данное). Оно возможно лишь на основании отнесения воспринимаемого объекта к тому или иному классу предметов, к той или иной категории, начиная с категорий объектов «стол», «стул», движение и кончая категориями причинности. Некоторые из этих категорий (перцептивных гипотез) образуются на основе врожденных организующих принципов (субстанциональности и континуальности), другие формируются в процессе опыта. Вот почему восприятие неотделимо от мышления и имеет не только индивидуальный характер, но и родовой, обобщенный, универсальный. Следовательно, низшие и высшие уровни организации психического – не полярны, а находятся в непрерывном взаимодействии [8]. В основе этой непрерывности лежат принципы антиципации, единства восприятия, действия, репрезентации.

Данные представления аргументировали первый тезис революционных изменений.

Первый тезис революционных изменений состоит в том, что младенец – не сенсомоторный индивид, лишенный упорядоченных ментальных структур, погруженный в хаос ощущений, как ранее полагалось. Младенец – репрезентативный индивид, наделенный способностью структурировать и упорядочивать мир.

Сильным аргументом, подтверждающим данное заключение, являются факты способности к антиципации у младенцев. Источником несенсорной концептуальной активности у младенцев является репрезентация пространственных характеристик объектов и событий. Идея состоит в том, что перцептивный анализ пространственной структуры может привести к ментальным описаниям типа образных схем, которые становятся прекурсорами концептов таких как «живое», «агент», «вместилище». Образные схемы – репрезентации перцептивных структур событий, таких как пространственные отношения и движение в пространстве, которые

характеризуют событие как вместилище. Формирование образных схем использует активные абстракции ключевой информации о таких событиях, которые затем кодируются в неперцептивную форму, репрезентирующую значение. Эти значения – простые понятия: «верх-низ», «часть-целое», «связь». Знания, основанные на таких значениях, неосознанны и их содержание заполняется по мере познавательного развития ребенка [12;18;23;27].

Доказательством способности к образованию образных схем у младенцев, по крайней мере, в 2 –месячном возрасте мы находим в пространственно-временных эффектах антиципации. Младенцы способны предвосхищать исчезновение объекта. Надежным свидетельством того, что в основе этой способности лежит репрезентация пространственных характеристик является наличие различных стратегий поисковых движений глаз. В нашей работе продемонстрировано наличие дискретных и непрерывных стратегий в задачах исчезновения объекта за ширмами разной величины уже у детей 2-месячного возраста. Выбор адекватной стратегии исполнительного действия указывает на существование внутренних репрезентаций, делающих возможным вариацию исполнительного поведения [11].

Детальный анализ динамики исполнительных действий у младенцев (в виде глазодвигательных стратегий) приводит к мысли о том, что, по всей вероятности, существует хотя бы “сырая” репрезентация пространства, основанная на способности интегрировать пространственно-временные отношения. Наличие врожденной или очень рано возникающей способности к репрезентации пространства, не означает ее жесткую запрограммированность и неизменность. Это, скорее, направленная готовность к интеграции, более точная настройка производится самой задачей. Репрезентация целостности пространства является важной составляющей понимания физического мира на основе использования закона непрерывности [11; 27].

Столь раннее “понимание” некоторых законов существования физического мира подтверждается данными о возможности новорожденного имитировать выражение лица взрослой модели [20] и повторять жесты [22; 23]. Многократно подтвержденные опыты с имитацией младенцев заставляют согласиться, что задолго до 8-месячного возраста, оцененного Пиаже как первый этап сенсомоторной интеграции, младенцы демонстрируют способность к интегративным действиям, предполагающим наличие репрезентации.

Механизмом образования активной репрезентации является интермодальное взаимодействие.

Наши исследования функционирования антиципирующих схем в ранний период младенчества и данные о развитии интермодального взаимодействия в условиях ранней зрительной депривации показывают, что существует изначальная интеграция восприятия и действия, предполагающая возможности репрезентации [14].

Многочисленные данные исследований, включая собственные, убедительно свидетельствуют в пользу гипотезы о способности младенцев к репрезентации [12;17;27;30]. Младенцы самого раннего периода развития имеют активную репрезентацию некоторых аспектов существования физического мира. При этом их способность представлять и “интерпретировать” физический мир развивается в раннем возрасте, опережая способность активно действовать в нем. В 3-4-месячном возрасте младенцы не способны говорить об объекте, делать локомоции вокруг него и активно манипулировать с ним. Они даже видят объекты с невысокой разрешающей способностью. В то же время младенцы этого возраста могут представлять объекты, исчезающие из поля зрения, интерпретируют их скрытые перемещения, “знают” о пространстве их существования. Младенцы представляют объекты и причинность их движения в соответствии с такими свойствами поведения материальных тел, как непрерывность и субстанциальность [12]. Данные, полученные нами и другими исследователями, опровергают тезис Пиаже, что физическое знание зависит от интериоризации сенсомоторных структур и возрастает постепенно по мере становления координации восприятия и действия. Кроме того, результаты приведенных экспериментов отрицают утверждения сторонников различных эмпирических теорий, утверждающих, что источником знаний о физическом мире являются только действия в нем. Представления возникают благодаря активному манипулированию с объектами этого мира или локомоциям вокруг них, или представления невозможны до освоения языка и жестов.

Одним из аргументов, что действие не так прямолинейно опосредует развитие знаний о физическом мире, могут служить наши исследования детей с врожденной катарактой и врожденно слепых младенцев. У этих детей действия с объектами не развиваются, до становления представлений о постоянстве объектов, которое существенно отстает в развитии от нормальных детей из-за отсутствия зрения, которое выполняет функции интегратора в процессе взаимодействия. Существенные задержки наблюдаются также в развитии локомоций, которые также направляются и побуждаются ментальной представленностью окружения [13;21].

Однако это не означает неизменности базовых представлений. Роль восприятия и действия, как неразрывных звеньев любого

взаимодействия, совершенствуясь, развивает представление, которое имеет врожденную основу. Эта основа может быть обозначена как сердцевина или ядро знания или как “антиципирующая схема”. Составной элемент “антиципирующей схемы” - представленность (репрезентация) внешнего мира, которая направляет восприятие и организует действие, а это, в свою очередь, развивает, изменяет и дополняет первоначальное, базовое понятие. Приведенные доказательства и аргументы говорят в пользу базовой, очень ранней основы житейского понятия, которым оперирует взрослый, и отрицают тезис о неизменности понятий.

Подобные представления перекликаются с идеей спонтанности мышления И.Канта. В основе спонтанности мышления лежит способность к воображению (в основе которого – репрезентации, выражаясь современным языком). Рассудок, благодаря воображению, помимо контроля сознания, создает свои понятия. Созидательная деятельность воображения обусловлена готовыми конструкциями (категориями) и эмпирическим материалом. Категории имеют схемы. Схемы же являются продуктом воображения. Априорные знания по Канту отличаются от врожденных идей Платона. Априорны только формы (или принципы организации, в современной интерпретации), содержание же целиком зависит от опыта. Существуют две априорные доопытные формы: пространство и время. Синтезирующая деятельность познания начинается уже на уровне чувства (сравните с гипотезой о категориальности восприятия Дж.Брунера, Р.Грегори). Здесь происходит троякий синтез: схватывание представлений, сведение многообразного содержания созерцания в единый образ, далее репродукция представлений в памяти и, наконец, апперцепция – узнавание, установление тождества представлений с явлением. Этот троякий синтез осуществляется на основе воображения. Категории проникают в чувства, делая их осмысленными. Категории априорны, но не врожденны. Они создаются сами по себе в ходе эпигенеза чистого разума. В.Гете подчеркивал, что Кант первым ввел воображение как необходимую составную часть самого восприятия.

Приведенные философские взгляды Канта, несмотря на их спорность, вызывают прямые аналогии с современными представлениями о необходимости включения в восприятие антиципирующих схем, предполагающих избирательность и упорядочивание взаимодействия, современными представлениями о саморазвитии, в том числе и мышления, где внутренние механизмы развития только потенциалы (формы), получающие реализацию (содержание) через опыт в среде, по законам организации среды.

Принцип эпигенеза разрешает противоречие в дихотомии гены-среда, биологическое-социальное, врожденное – приобретенное.

Второй тезис революционных концептуальных изменений связан с первым. Классические теории психического развития считали, что формирование понятий происходит благодаря действиям ребенка. Современная психология развития показала, что задолго до того, как ребенок способен осуществлять манипуляции с объектами, перемещаться активно, он более когнитивно компетентен, чем представляли до сих пор. Восприятие и действие – неотъемлемые составляющие единой системы взаимодействия, управляемые общими законами.

На основе собственных исследований и данных других авторов [14;19] в области раннего онтогенеза выдвигается гипотеза о возможности выделения двух функциональных subsystem в единой системе восприятия и действия – перцептивного контроля действия и опознания. Отличия в организации функционирования двух subsystem лежат в координатах взаимодействия с окружающим миром (аллоцентрическая - эгоцентрическая), типе кодирования и хранения информации (амодальное кодирование – модально-специфическое), степени осознанности (большая степень характерна для системы опознания) и особенности эффектов антиципации (пространственно – временное упреждение - избирательное ожидание). Обе subsystem развиваются с момента рождения, однако subsystem перцептивного контроля достигает более зрелого уровня организации раньше subsystem опознания. Несмотря на признаки диссоциации между двумя subsystemами, их функционирование управляется репрезентациями, организованными гетерархически и активизируются в соответствии с задачами. Координация восприятия и действия происходит через абстрактные структуры репрезентации, которые могут быть амодальными, но могут быть и модально – специфичными. Какой формат хранения знаний будет использоваться, будет зависеть от задачи, стоящей перед субъектом. Представляется, что оба типа репрезентативного хранения развиваются с самого рождения, но амодальное кодирование обеспечивает базовые уровни информационной обработки в большей степени, чем модально – специфическое кодирование, поскольку дает самое общее представление о пространственно – временных характеристиках объектов и событиях и способах действий. Детализация сцены предполагает модально-специфическое кодирование и более высоко организованные уровни организации действий. Таким образом, мы полагаем существование уровневой организации репрезентации – восприятия – действия.

Еще одним из важнейших аспектов революционных изменений в психологии развития, затрагивающих и когнитивное развитие, является проблема становления человека как субъекта.

В отечественной психологии, с доминирующей в ней гиперсоциализацией, вся ответственность за психическое развитие ребенка лежит на взрослом, как уполномоченном социума, без которого невозможно никакого развития высших психических функций. Этому вопросу автор посвящала ряд работ [11;12;13]. С точки зрения подобного гиперсоциализированного подхода ребенок остается объектом воздействия, а не субъектом. Наша точка зрения состоит в том, что ребенок с самого момента своего существования (с перинатального периода) наделен своей собственной индивидуальностью, которая складывается из уникальности профиля его структур и функций, которые, безусловно, включают универсальные, видовые, общечеловеческие составляющие, но и особенные, уникальные. Эта индивидуальная составляющая поведения ребенка (а сначала и плода) определяется не только уникальностью его генетических корней, но и уникальностью истории его развития, которая наряду с типичным, сносит свои особенности в поведение, способности ребенка, становления его ментального мира. Поэтому мы считаем, что нельзя не учитывать индивидуальность человека на всех этапах его развития. Индивидуальность человека тесно связана с категорией субъекта. Данная категория, в развитие которой внесли огромный вклад С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Д.Н. Узнадзе и многие другие [см 13] более полно разработана в рамках субъектно-деятельностного подхода А.В. Брушлинским [5]. Развитие человека как субъекта происходит непрерывно в онтогенезе человека и, раскрывая уровни этого становления, которые имеют специфические критерии (третий тезис). При этом все уровни взаимосвязаны и взаимообусловлены, что предполагает историческую связанность уровней критериев субъектности [13]. Первоначально было предложено выделение двух уровней: протосубъектности (первичной субъектности (отделение себя как субъекта взаимодействия из внешнего мира и мира других людей –около 2-х месяцев или раньше) и вторичной субъектности (способность ребенка разделять общие ментальные состояния с другими людьми – треугольник отношений-Я-объект-Другой –около 9 мес).

В последние годы были выделены еще два уровня, связанные со становлением модели психического, которые отражают возможности поведения человека как субъекта деятельности [15]. На этом пути экспериментальный и теоретический анализ позволил разделить уровень агента (3-4 года) и уровень наивного субъекта (5-6

лет). На уровне агента ребенок может начать отделять Собственную модель психического от модели психического Других, но сравнение этих моделей еще затруднено, возможно только в простейших ситуациях, которые позволяют прогнозировать последствия, действий Своих и Другого, тогда как манипуляции с моделью психического Другого еще недоступны. Например, дети 3-4 лет могут уже понимать, что если он знает, что в коробке из-под конфет лежат нитки, то Другой может этого не знать и совершить ошибку, в надежде взять конфетку из этой коробки, тогда как дети до 3-4 лет отождествляют свои знания, эмоции, намерения и знания, эмоции и намерения Других. На уровне наивного субъекта появляется способность понимания и сопоставления моделей психического (Я-Другой). Подобное сопоставление приводит к попыткам манипуляций моделью Другого с целью изменения представлений о событии или причинности: т.е. появляется способность к обману. Сначала обман появляется как когнитивный феномен психического развития, а только затем возникает моральный аспект обмана как отражения социальных норм и правил взаимодействия людей. В зарубежных исследованиях понимания психического (Theory of Mind) существуют разногласия по вопросу о возрасте его возникновения [17;23;24]. Данная способность оказалась уязвимой для тестирования и в зависимости от задачи, условий ее предъявления называется возраст от 3 до 6 лет. Но большинство авторов признают началом становления модели психического возраст 4 года, когда дети способны понять задачи на неверные мнения. Именно задача на неверное мнение признается многими авторами как ключевая для модели психического. Уровневый подход к анализу становления модели психического позволяет снять данные разногласия, а использования разнообразных задач в одном исследовании – избежать ошибок интерпретации.

Общее заключение работ в направлении Theory of Mind состоит в критике представлений Ж.Пиаже о становлении репрезентативного интеллекта [24]. Напомним, что Пиаже считал, что понимание Других людей возможно только на стадии конкретных операций, когда дети преодолевают эгоцентризм мышления, не позволяющий представить иную точку зрения, иную перспективу. Дети в 4 года способны понять психические состояния Другого, следовательно, нельзя говорить об эгоцентризме мышления.

В недавней работе Й.Пернера с коллегами [23;24], было предложено иное понимание критики теории Ж.Пиаже. Пиаже привлекал для описания интеллектуального развития вербальные описания, которые позволили представить, как прогрессируют дети в потоке независимых эгоцентрических перспектив к открытию

свойств логического универсума, координируя эти перспективы в объективную картину. Например, отношения объектов «Дерево за камнем» и «дерево перед камнем» как отношения А за Б и Б перед А не могут быть интегрированы без понимания, что это разные точки зрения на одну и ту же сцену: отношения перспектив где Я и где Ты. Следовательно, путь понимания взаимоотношений состоит в интерпретации составляющих сцены как принадлежащих разным перспективам. Дети постепенно приходят к данной интеграции. Сначала они открывают разные перспективы, затем появляется способность к конфронтации разных перспектив и только после это мультиперспективное видение. Способность к конфронтации перспектив появляется в 4 года, что сопряжено с задачами на неверное мнение. Так, если Бил оставил шоколадку в месте А, а мама переложила ее в позицию Б, то Бил вернувшись будет искать ее в позиции А. Неверное мнение Била будет несравнимо с реальностью (шоколад находится в Б). Бил ошибается, что шоколад лежит в А, но он был в А и это верное мнение. Тогда как задача А за Б и Б перед А зависит лишь от позиции наблюдателя, что требует мультиперспективного представления, как в задаче Пиаже «Три горы» и появляется у детей в 7-8 лет (как и у Пиаже).

Из подобных сравнений вытекают два вывода. Первый вывод состоит в том, что это подтверждает наше мнение о необходимости уровневого анализа становления модели психического, более разностороннего анализа задач в данной области исследований. Второй вывод заключается в том, что, по-видимому, в теории Пиаже познавательное развитие ребенка диссоциирует с развитием его понимания, что предполагает иной уровень ментальной организации. Тогда критика Пиаже сводится к критике описания развития иных аспектов когнитивного развития, опирающихся на становления метакогнитивных структур на уровнях дооперационального и конкретного интеллекта.

Четвертый тезис касался представлений, доминирующих не только у большинства людей, но и у специалистов, что раннее развитие ребенка находится под значительно большим генетическим контролем, чем в старшем возрасте, а тем более во взрослом периоде. Революционные изменения этих представлений связаны с данными психогенетики, показавшей увеличение генетического влияния на вариативность развития интеллекта с возрастом и максимальные значения у пожилых людей. Психогенетика заставляет пересмотреть представления о критических периодах и их детерминации, о значительном вкладе генетических факторов в развитии речи, индивидуальности т.е. пересмотреть понимание ключевых положений о детерминантах психического и когнитивного развития

[13;26;27]. Но означает ли это, что необходимо отказаться от представлений о важности среды, социальных факторов в психическом развитии ребенка? Безусловно, нет. Генетическое без средового, также как и средовое без генетического совершенно пустые понятия. Две эти силы составляют непрерывный континуум взаимодействий, изменяются только их «силовые» приложения в разные моменты жизни человека, в разные его способности [13].

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что автор рассматривает представленный анализ революционных преобразований в когнитивной психологии и психологии развития как положение настоящего времени, многие вопросы, поднятые здесь, нуждаются в разработке, более подробном исследовании. Однако одно остается постоянным - это убеждение, что решение проблем развития лежит в генетическом подходе, только анализ динамики развития позволит психологии вскрыть сущность психических феноменов.

Литература

- 1.Александров Ю.И. Научение и память: системная перспектива. //Вторые симоновские чтения. М., РАН, 2004
- 2.Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
- 3.Анцыферова Л. И., Завалишина Д. Н., Рыбалко Е. Ф. Категория развития в психологии // Категории материалистической диалектики в психологии. М., 1988. С. 9—36.
- 4.Брунер Дж. Психология познания. М.: Изд-во Прогресс, 1977.
- 5.Брушлинский А.В. Психология субъекта. Алетейя, 2003.
- 6.Грегори Р. Л. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия. М.: Изд-во Прогресс, 1970.,С.271.
- 7.Запорожец А.В.Психология действия.Москва-Воронеж. Изд-во Московский психолого-социальный институт, 2000.
- 8.Лекторский В. А Эпистимология классическая и неклассическая. М.: Изд-во УРСС, 2001..
- 9.Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- 10.Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М., 1981.
- 11.Сергиенко Е.А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М.: Изд-во Наука, 1992.
- 12.Сергиенко Е.А. Истоки познания: онтогенетический аспект. //Психологический журнал. 1996, Т.17.№ 4.С.43-54.

13.Сергиенко Е.А. Ранние этапы развития субъекта. //Психология индивидуального и группового субъекта. Под ред. Брушлинского А.В. М., 2002, ч.V, с.270-310.

14.Сергиенко Е.А. Восприятие и действие: взгляд на проблему с позиций онтогенетических исследований. //Психология, 2004, Т.1, № 2, с. 16-38.

15.Сергиенко Е.А. Развитие модели психического как ментальная модель становления субъектности. //Исследование психологии субъекта. М., 2004, с.243-270.

16.Швырков В. Б. Системно-эволюционный подход к изучению мозга, психики и сознания // Психол. журн. 1988. Т. 9, № 1. С. 132—148.

17. Baron-Cohen S. Theory of mind and autism: a fifteen year review // Understanding other minds. Oxford University Press, 2000

18. Baillargeon R., Su-hua Wang. Event categorization in infancy. //Trends in Cognitive Science, 2002, V.6,N.2 ,p.75-105.

19. Bertenthal B.I. Origins and early development of perception, action and representation. //Annu.Rev.Psychol., 1996, V.47.P.431-459.

20. Field T.M., Woodson R., Greenberg R., Cohen D. Discrimination and imitation of facial expressions by neonates. // Science, 1982, V.218.P.179-181.

21. Fraiberg S. Insight from the blind. Comparative studies of blind and Sighted infants. N.Y. 1977.

22. Meltzoff A., Moor M.K Imitation of facial and manual gestures by human neonates. // Science. 1977, V.218.P.179-181.

23. Meltzoff A., Moore A.K. Object representation, identity and paradox of early permanence: steps a new framework. //Infant behavior & development, 1998, V.21,N.2,p.201-235.

24. Perner J. Understanding the representational mind. Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1991.

25. Perner J., Stummer S., Sprung M., Doherty M. Theory of Mind finds its Piagetian perspective: why understanding belief. //Cognitive development, 2002, V.17, p.1451-1472. Plomin R, DeFries J.C., VcClearn G.E., Rutter M. Behavioral genetics.(Third edition). W.H. Freeman and Company, N.Y. 1997.

26. Reznick J.S., Corley R., Robinson J. A longitudinal twin study of intelligence in the second Year. Monographs of society for research in child development. 1997, V.62, 1 serial, N.249, 166p.

27. Spelke E., Breiliger K., Macomber J., Jacobson K. Origins of knowledge. //Psychological Review., 1992, V.99. N.4. P.605-633.

28. Thelen E., Smith L. A. Dynamic systems approach to the development of cognition and action. Cambridge, MA: MIT Press. 1994.

29. Thelen E., Smith L. Dynamic systems theories. // Theoretical models of human development. Handbook of child psychology: V.1. N.Y.: Wiley. 1998

30. Thelen E., Bates E. Connectionism and dynamic systems: are they really different? // Developmental Science, 2003, V.6, Issue, 4, p. 378-392.

Организация социальной работы

Цветкова Л.А.

Вуз как социально-организационная среда превенции молодежного наркопотребления

В статье поднимаются важные вопросы, связанные с обучением и воспитанием студентов в вузе. Обосновывается необходимость демократических основ воспитательного процесса. Особое внимание автором уделяется влиянию социально-организационных характеристик вуза на психическое здоровье студентов. Анализируются факторы, оказывающие влияние на наркотизм и отмечается необходимость профилактических мероприятий: обеспечение возможности для студентов получить психологическую помощь; разработка и внедрение программ по обучению управлению стрессом.

Ключевые слова: *воспитание, подходы к организации учебного процесса, психическое здоровье студентов, стресс, превентивные программы.*

Под образованием в Законе Российской Федерации об образовании понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучавшимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Согласно А.А. Реану [6] «...конечной целью любой образовательной системы является обучение, воспитание и развитие личности учащихся». Обучение предполагает передачу суммы знаний и навыков, минимально достаточной, чтобы справиться с некоей специальной профессиональной деятельностью. Образование же подразумевает не только обучение, но и развитие способностей учащегося, формирование его как личности и как субъекта деятельности.

Понятие «воспитание» в истории педагогики имело различные значения в тот или иной исторический период. Начиная с известных экспериментов К.Левина, проведенных в 1938 г., и направленных на

изучение влияния стиля общения и руководства учителя на эффективность процессов обучения и воспитания, проблема изучения факторов, влияющих на развитие личности учащегося и формирование межличностных отношений в учебной группе остается высоко актуальной. Вместе с развитием психологии как дисциплины, менялись воспитательные акценты и в образовательных программах [5]. Это:

- значимость общения, заботы и умения слушать (Х.Жино, 1965);

- воспитание ответственности и внутренней дисциплины, умения более объективно оценивать реальность и адекватно реагировать на трудности, деликатность и способность оказывать поддержку (У.Глассер, 1965);

- подчеркивание социальной природы человека, акцент на компетентности и демократических принципах воспитания (Р.Дрейкурс, 1967);

- внимание к эффективности воспитательных воздействий, осознание взаимозависимости между поведением ученика и отношением воспитателя, различие между авторитетом и авторитарностью, анализ защитных реакций детей на применение взрослыми силы (открытое неповиновение, мстительность, агрессивность, уход в себя, озлобленность, покорность, ложь, некоммуникабельность, избегание и др.) (Т.Гордон, 1970);

- значимость установления позитивных взаимоотношений и умения формулировать поведенческие цели и прогнозировать последствия поведения с учетом результатов исследований в области влияния внутренней и внешней мотивации на эффективность обучения (Динкмейер и МакКей, 1976).

Сегодня на смену эпохе контроля и доминирования в воспитании приходит время понимания, влияния и убеждения. В авторитарном подходе подчеркивается произвольность отождествления системы провозглашаемых нравственных ценностей с нормами, которыми руководствуется сам воспитатель, рассматривающий себя как нравственный эталон, отношения между воспитателем и учащимся определяются в терминах господства и подчинения. Поэтому авторитарный подход к организации учебного процесса проявляется в преобладании тенденции к полному контролю учителя над его целями и содержанием, общение в учебном процессе сводится к вопросам и ответам, взаимодействие между участниками не предусматривается.

Демократический подход в воспитании базируется на принципах равенства и взаимного уважения. Равенство здесь не означает тождества, речь идет о равенстве человеческой ценности и

достоинства воспитателя и ученика. Данный подход допускает возможность выбора и свободу самоопределения в рамках установленных норм и ограничений, акцентирует внимание на воспитании личной ответственности и самодисциплины.

В рамках демократического подхода предполагается сотрудничество между учителем и учащимися в разработке позитивной учебной среды. Учащиеся обнаруживают внутреннюю самодисциплину и нуждаются в минимальном внешнем контроле со стороны учителя. «В интересах выживания человечества, должны быть отвергнуты как несостоятельные традиционные формы социальной организации, опирающиеся на прямое принуждение, социально-экономическое или национальное господство. На их место выдвигаются идеи солидарного развития, социокультурной толерантности, глобальной социально-экологической дисциплины и прагматизма, институциональное закрепление права и морали в международных институтах» [4]. Т.о., в современном образовательном процессе, наряду с важностью целей, связанных с передачей академических знаний, не меньшее значение имеет развитие учащегося как личности и субъекта деятельности. Как отмечает А.А.Реан [6], это обязательно развитие:

- интеллекта;
- эмоциональной сферы;
- устойчивости к стрессорам;
- уверенности в себе и самопринятия;
- позитивного отношения к миру и принятия других;
- самостоятельности, автономности;
- мотивации самоактуализации и самосовершенствования.

К.Роджерс [7], анализируя влияние образовательной среды на эффективность обучения, пришел к выводу о том, что в развивающей личности ситуации большое внимание уделяется человеческому достоинству, возможности личного выбора, воспитанию ответственности и радости творчества. В качестве примера организации на практике здоровой образовательной среды, характеризующейся позитивным психологическим климатом и успехами в обучении, Роджерс описывает эксперимент, проведенный в 1977 году в Университете св.Лоуренса. В эксперименте принял участие факультет геологии, который на определенное время ввел несколько новых правил в учебный процесс:

Взамен стандартных курсов ввели независимую работу над проектами.

Студенты самостоятельно оценивали свою работу. Экзамены не проводились. В качестве альтернативного средства демонстрации своих достижений студенты комплектовали «портфель» своих работ.

Студентам была предоставлена возможность принимать участие в вопросах, связанных с управлением факультетом.

Предметы «геология» и «география» получили максимально широкую трактовку. Студенты самостоятельно разрабатывали личные учебные планы.

Кафедры совместно со студентами взяли на себя ответственность за создание и сохранение содержательного багажа и стимулирующей образовательной среды для пользы каждого.

Все происходящее базировалось на договорной основе, студенты и преподаватели условились не пытаться оказывать давление, манипулировать или контролировать кого бы то ни было.

Договорились также о стремлении создать и поддерживать открытые контакты, способствующие взаимному уважению, дружбе и взаимопомощи в отношениях.

Горизонтальная административная структура обеспечила участникам равные возможности, авторитет, полномочия. Функция председателя заключалась в координации с целью интеграции горизонтально организованных групп в более широкие университетские структуры, организованные в жесткую вертикальную иерархию. Председательство предусматривало ротацию.

Факультет из преимущественно профессионально ориентированного преобразован в более либеральное учебное заведение, где общим знаниям о Земле придавалось не меньшее значение, чем профессиональной подготовке узких специалистов в области геологии и географии. Т.о., те, кто готовит себя к занятиям бизнесом, политикой или к любой другой карьере, могли иметь возможность расширить свои знания о Земле.

На протяжении пяти лет были предприняты изменения, связанные с восстановлением некоторых курсов и заново введена система оценки таких параметров как вклад и участие. В итоге, программа приобрела двойственную форму, при которой 60% студентов работали в группах, ориентированных на проекты, а остальные занимались в более традиционной манере.

В условиях постоянно возрастающего количества информации, технического прогресса и быстрых изменений в мире, организации вынуждены находиться в процессе постоянного обучения. Э. Шейн [8] рассматривает организационную культуру как обучающуюся с целью и в направлении управления противоречиями между стабильностью и изменениями. Можно ли стабилизировать

непрерывное обучение и изменения? Как будет выглядеть культура, в которой поощряется обучение? Каким образом организационная культура может стать постоянно обучающейся системой? В ответах на эти вопросы присутствуют следующие ценностные представления:

- мир управляем, обучающая культура должна содержать базовое общее представление о том, что состояние среды, в которой она существует, в некоторой степени поддается управлению;

- прогнозирование и активное решение проблем как последовательный процесс обучения в противовес конкретным решениям частных проблем;

- представление о том, что решения проблем находятся в процессе поиска истины, источником которой может быть наука, опытные практики и экспериментирование, — знания и навыки таким образом приобретают множество форм;

- представление об обучении как стремлении к выживанию и совершенствованию, при котором люди имеют конструктивные намерения и способны к обучению и изменениям;

- ситуативный подход в решении вопросов об эффективности организации в зависимости от индивидуализма-коллективизма, ориентации на задачи- ориентации на отношения и авторитаризма-коллегиальности, при условии, что они основаны на доверии;

- оптимальная временная ориентация для обучения - ближайшее будущее;

- предположение о значимости коммуникации и информации для успешности обучающейся организации;

- обучающая культура предполагает разнообразие и взаимосвязанность субкультур организации;

- важность для обучения умения мыслить системно, отказ от линейной логики в пользу сложных когнитивных моделей.

Таким образом, организационная культура и организационные ценности детерминируют потенциал обучения организации, а следовательно, и ее адаптивность во внешней среде.

Влияние социально-организационных характеристик вуза на психическое здоровье студентов.

В течение последнего десятилетия одной из самых сложных и важных проблем российского общества, которая в значительной мере затрагивает и вузы, является проблема здоровья молодого поколения.

Согласно Закону Российской Федерации об образовании, право на получение образования, является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации. Между уровнем образования и здоровьем людей существует тесная взаимосвязь. Уровень образования влияет на

отношение к людям к своему здоровью, повышает вероятность выбора «здорового» поведения.

Связь между образованием и здоровьем опосредуется экономическими факторами. Бедность и низкое образование коррелируют с плохим состоянием здоровья. В целом, чем выше уровень образования, тем лучше здоровье людей, надо, однако, заметить, что хорошее образование обычно связано с высоким заработком [2]. Связь образования и здоровья в экономически развитых странах обеспечивается и функционированием правовой системы. В международных документах право на здоровье обязывает правительственные органы предоставлять населению информацию в области здравоохранения. Таким образом, право на здоровье оказывается взаимосвязанным с правом на образование, поскольку речь идет об образовании в сферах жизни, связанных со здоровьем [1]. Высшие учебные заведения, как социальные институты обладают сегодня достаточным опытом и научным потенциалом для того, чтобы внести свой вклад в решение социально значимых теоретических и прикладных проблем в области общественного здоровья.

Одной из наиболее важных задач общественного здравоохранения в России сегодня является разработка концепции профилактики наркозависимости среди подростков и молодежи, внедрение соответствующих образовательных программ для студентов, подготовка специалистов в области профилактики аддиктивного поведения.

Профилактика в широком смысле этого понятия ставит своей основной целью повышение качества жизни. «Здоровье», которое определяется Всемирной организацией здравоохранения как гармоничное сочетание физического, психического и социального благополучия, во многом связано с качеством жизни. Модель общественного здравоохранения, разработанная Всемирной организацией здравоохранения рассматривает употребление психоактивных веществ как результат взаимодействия между личностью (потребителем), наркотиком (психоактивным веществом) и окружающей средой.

Исследование и анализ огромного количества разнообразных факторов, оказывающих влияние на наркотизм; разработка и внедрение профилактических программ возможны только на основе взаимодействия специалистов разных профессиональных областей деятельности. На уровне вуза эти задачи требуют интеграции усилий многих подразделений, объединения администрации, ученых, преподавателей и студентов на пути эффективного предупреждения наркопотребления.

Профилактика наркотизма в рамках общей проблемы здоровья стала особенно актуальной в сегодняшних сложных социальных и экономических условиях. Студенты оказались одной из наименее социально защищенных категорий населения. Влияние социально-экономических условий на здоровье студентов можно описать, используя понятие стресса, поскольку он занимает одно из первых мест среди факторов, влияющих на здоровье студентов.

Т.н. «витаминовая» модель стресса постулирует, что наиболее высокие и наиболее низкие показатели переживаемого стресса, т.е. когда люди чувствуют себя недостаточно нужными и востребованными, или им кажется, что выполняемая ими деятельность недостаточно социально важна коррелируют с более высоким «риском» заболевания [2]. Существует некий средний уровень стресса, который считается оптимальным для поддержания здоровья. Причинами стресса у студентов могут быть финансовые трудности, проблемы с жильем, возрастные трудности и т.п. Воздействие стресса может проявляться в снижении способности к обучению, и как следствие, в академической успеваемости.

Дж.Гринберг [2] по вероятности возникновения стресса выделяет три группы «риска» среди студентов, это первокурсники и студенты старшего возраста, а также представители этнических меньшинств.

Первокурсники. Резкие изменения в стиле жизни, связанные с началом самостоятельной жизни. Привычная жизнь в родительской семье и отдых с друзьями сменяются на необходимость жить в другом городе или даже стране, в общежитии, учиться зарабатывать и расходовать деньги, полностью заботиться о себе; появляется новый круг знакомых и друзей. Студенты должны освоить новые роли и преодолеть трудности, которые могут быть связаны:

- с необходимостью достижения эмоциональной независимости от семьи;
- с выбором и подготовкой к профессиональной деятельности;
- с подготовкой к семейной жизни;
- с развитием этической системы ценностей.

Среди факторов учебной деятельности, вызывающих стресс у студентов младших курсов, прежде всего необходимо выделить следующие:

Экзаменационный стресс (экзаменационная тревога, связанная с со страхом неудачи; эмоциональные реакции в виде паники; значение, придаваемое оценкам).

Академическая перегруженность - состояние, вызванное избытком предметов или их повышенной сложностью.

Дружба и любовь (расставание со старыми друзьями, знакомство и налаживание отношений с новыми, поиск любви и формирование отношений с противоположным полом).

Ревность (является стрессовым фактором и для того, кто ревнует и для того, кого ревнуют) и разрывы отношений (тяжелее переносят те, кого бросают и те, кто боится быть оставленным).

Секс (формирование отношения к сексу, информированность в области безопасного секса, риск заражения СПИДом и заболеваниями, передающимися половым путем).

Насилие (противостояние принуждению к сексуальной активности, предотвращение насилия).

Преодоление стеснительности.

Студенты старшего возраста, т.е. те, кто успел поработать, отслужить в армии, обзавестись семьей. Основные факторы стресса для них это:

- совмещение учебы, работы и семейных обязанностей;
- неуверенность в способности справиться с обучением.

Факторы стресса студентов, — представителей этнических меньшинств связаны в основном языковым барьером, проявлениями расизма, трудностями в адаптации к новым культурным нормам.

Вуз как социально-организационная среда реализации превентивных программ

Организация профилактической работы в вузе традиционно подразумевает в качестве основных направлений:

- обеспечение возможности для студентов получить психологическую помощь;
- разработка и внедрение программ по обучению управлению стрессом.

Роль обучающих программ не сводится сегодня лишь к управлению стрессом, наряду с ними необходимо разрабатывать программы обучения уверенному или ассертивному поведению. Концепция самоутверждения (ассертивности) предусматривает тактику отстаивания своей позиции и прав с помощью логических доводов, без нападков и агрессии, прислушиваясь к мнению собеседника, при необходимости с готовностью принимая компромиссное решение.

Искусство самоутверждения не подразумевает стремления к победе любой ценой, но заключается в самоуважении и уважении к другим. Ассертивное поведение помогает достичь поставленных целей без нанесения ущерба другим. Согласно этой концепции, человек должен самостоятельно делать выбор и отвечать за свои поступки. Такое поведение сопутствует внутренней уверенности и

придает силы. Уверенность понимается как установка и поведение по отношению к самому себе.

На основе клинического опыта А.Лазарус [3] рассматривает четыре важнейших класса поведения, которые объединяет понятие уверенного, асертивного поведения:

- способность сказать «нет»;
- способность открыто говорить о чувствах и ожиданиях;
- способность устанавливать контакты, начинать и оканчивать беседу;
- способность открыто выражать позитивные и негативные чувства.

Эти способности существуют не только на поведенческом уровне, но и на уровне когнитивных процессов, включая установки и жизненную философию. В обучающих программах работа проводится с тремя вариантами поведения:

- неуверенное (пассивное, без отстаивания своих прав, *бегство*): — человек стремится избежать конфликта путем сохранения статус-кво; позволяет другим принимать за себя решения; на словах соглашается с другими независимо оттого, что чувствует; тянет время, чтобы избежать необходимости решать проблему. При этом чувствует себя жертвой, винит других за то, что с ним происходит;
- агрессивное (прямая и косвенная агрессия, *борьба*): — человек ведет себя агрессивно; пытается навязать свое мнение другим, невзирая на их чувства, ведет себя враждебно, непредсказуемо, «взрывается». Такая тактика помогает достичь поставленных целей до определенных пределов, за счет других людей. Агрессивное поведение предполагает высокую степень «риска», поскольку человек всегда оказывается на виду;
- уверенное (асертивное, *контроль, логика*): — человек честен с самим собой и другими; защищает свои права, уважая права других; способен к социальному и эмоциональному самовыражению; уверен в себе; способен вести себя рационально, как зрелая личность. Такая тактика помогает достичь целей без причинения ущерба другим, делать выбор и отвечать за поступки.

В реализации превентивных программ в сфере наркотизма важную роль могут играть общественные движения и организации студентов.

Любое общественное движение предполагает принадлежность к нему, поэтому общественные объединения студентов, такие как общественные организации, студенческие центры и клубы могут

выступать для них как одно из средств самоидентификации в позитивном контексте. Здесь удовлетворяется потребность молодежи в принадлежности к группе. Подобная идентификация с целями, ценностями и нормами референтной группы позволяет приобретать позитивный социальный опыт, который переносится в другие сферы жизнедеятельности.

Общественные объединения, которые реализуют проекты, связанные с развитием просоциального поведения, где приветствуется уважение, ответственность, объективная оценка результатов, инициатива, поддержка выполняют важнейшую функцию воспитания будущих специалистов и граждан. Превентивные программы в области аддиктивного поведения могут быть реализованы общественными объединениями в рамках молодежных направлений своей деятельности.

Организация досуга в рамках представлений о здоровом образе жизни. В данных программах подход основан на предоставлении альтернативы в удовлетворении стремления молодежи к риску, поиску острых ощущений, активности. Это: спорт, путешествия, творчество.

Организация образовательных программ, направленных на:

- повышение уровня знаний о негативном влиянии наркотических веществ и последствиях их употребления;
- повышение коммуникативной компетентности и обучение жизненным навыкам и противодействию негативным влияниям сверстников. умение строить перспективные жизненные планы
- подготовка молодежных лидеров, которые выражают желание проводить антинаркотическую работу в среде сверстников.

Осуществление программ социальной помощи. Содержанием таких программ является обучение студентов основам медико-социального сопровождения своей жизни и учебной деятельности.

Осуществление программ сотрудничества с другими студенческими движениями и организациями, имеющими сходные цели.

Таким образом, вуз как социальная организация имеет много рычагов и каналов влияния, которые могут быть успешно использованы для превенции наркотизма в студенческой среде.

Литература

1. Брижит Т. Право на здоровье. Теория и практика. М., 2001.
2. Гринберг Дж. Управление стрессом. М., 2002.

3. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб., 2001.
4. Лисовский В.Т., Социология молодежи. Учебник, СПб., 2001.
5. Помощь родителям в воспитании детей/ Под ред. Пилиповского В.Я., М., 1992.
6. Реан А.А. Психология. Учебник/Под ред. Крылова А.А., М., 2000.
7. Роджерс К., Фрейберг Д., Свобода учиться. М., 2002.
8. Шейн Ш. Организационная культура и лидерство. СПб., 2002.

Актуальные проблемы современной России

Асмолов А.Г.

О приоритетах государственной образовательной политики России

В последние годы и даже десятилетие российское образование вместе со всей страной стало ареной затрагивающих фактически каждого жителя России социальных изменений. Оно пережило и продолжает переживать *периоды стабилизации* (начало девяностых годов), *реформирования и развития* (середина девяностых годов), и, наконец, *модернизации* (с конца девяностых годов - до нынешнего 2005 г.).

Сегодня нам необходимо спокойно и четко, ориентируясь на базовые приоритеты социально-экономического развития России попытаться выделить социальные риски на пути реформирования образования и наметить конкретные шаги для достижения задач, стоящих перед государством, обществом и образованием в ближайший исторический период. Прежде всего выделим сущностные характеристики процесса образования:

- Образование - *ресурс повышения конкурентоспособности личности, общества и государства.*
- Образование – *социальный институт формирования культурной идентичности граждан России*
- Образование – *фактор накопления социального доверия и снижения напряженности в многонациональном российском обществе*
- Образование – *условие достижения личного и профессионального успеха в процессе социализации личности*
- Образование – *сфера интеллектуального производства и основа национальной инновационной системы России*

*От приоритета
образования
как декларации
– к приоритету образования
как задаче государственной
политики*

Начну с обсуждения ряда общих вопросов и проблем, которые порой из-за своей очевидности и кажущейся банальности воспринимаются как постулаты, не требующие доказательств, а не как задачи, решение которых требует приложения совместных усилий.

Первый из этих вопросов касается анализа соответствия истинному положению дел тезиса о приоритетности образования в массовом сознании населения и социально-экономической жизни страны. Вовсе не из-за любви к риторике, а из-за необходимости понимания объективных социальных и экономических ограничителей существовавших ранее сценариев развития образования было бы целесообразно дать себе отчет в том, по каким причинам тезис о приоритетности образования, а также о ценности образования, впрочем, как и науки, резко расходится с реальностью и, как правило, находится на уровне деклараций и благих заверений.

Если же мы изначально воспримем достижение приоритетности как стратегическую задачу государственной политики, то нашим следующим шагом станет выделение причин, препятствующих превращению образования в **ресурс повышения конкурентоспособности личности, общества и государства**. В этом же плане нам также следует оценить, дают ли медленно происходящие процессы перехода России от *индустриального общества* к *постиндустриальному информационному обществу* шанс российскому образованию не на словах, а на деле занять позицию приоритетной сферы производства человеческих ресурсов? Не пришло ли время в исторической ситуации перехода к информационному обществу доказать неадекватность отнесения образования и науки к непроизводственной сфере, а нас с вами – к работникам этой извечно финансируемой по остаточному принципу сферы нашей жизни? Не пора ли попытаться понять ограниченность и ущербность характеристики сферы образования только как *сферы обслуживания, сферы услуг*, и явную недооценку образования как социального института формирования культурной идентичности и общности всех нас как граждан России?

И не только доказать и отстоять вышеописанные позиции, но и разработать федеральные и региональные программы образования, способствующие превращению образования в мощную интеллектуальную индустрию и фактор достижения согласия в

условиях растущего социального, этнического, религиозного и культурного разнообразия нашего общества.

На первый взгляд все эти вопросы, казалось бы, находятся во внешней по отношению к собственно сфере образования системе социально-экономических координат государственной политики. Вместе с тем, без решения этих вопросов вряд ли удастся продуктивно оценить, *достаточен ли потенциал существующей концепции модернизации сферы образования* для превращения образования в условие достижения целей высокого уровня жизни в стране и безопасности ее граждан.

Именно в контексте понимания этих вопросов мы сумеем более адекватно обсудить эффективность таких важных инноваций концепции модернизации образования, как, например, контроль качества школьных знаний посредством ЕГЭ; стратегия введения стандартов школьного образования; распространение моделей профильного школьного обучения; результативность информатизации образования; своевременность введения ГИФО и возможности запуска экономического механизма образовательных кредитов в сфере профессионального образования; степень соответствия обновленного классификатора специальностей и направлений профессионального образования требованиям рынка труда и современной экономике. Еще раз подчеркну, что для понимания возможностей и ограничений концепции модернизации образования будет полезно как бы выйти за пределы образования как ограниченной сферы и рассмотреть потенциальные векторы трансформации образования в системе координат социально-экономического, интеллектуального и культурного развития страны.

Социально-экономическая характеристика образования как непродуцирующей сферы – барьер на пути развития системы образования

Даже беглый анализ места и функции сферы образования в индустриальном обществе показывает, насколько тезис о приоритетности образования расходится с действительностью. Во-первых, в любом индустриальном обществе образование относилось к непродуцирующей сфере, а

сектор, к которому причислялось образование наряду с наукой, культурой, здравоохранением, коммунальным обслуживанием и т.п., характеризовался как сфера услуг.

В Советском Союзе отнесение образования к непродуцирующей сфере в значительной степени компенсировалось за счет использования образования как

неотъемлемого компонента идеологии. Отсюда ценность, приоритет и социальный престиж системы образования в значительной степени были производны от идеологии, которая через просвещение задавала социальные эталоны и нормы воспитания, формирования личности. Оставшись без охранной функции идеологии, система образования в полном объеме испытывает ограничения, проистекающие из-за отнесения ее к непроизводственной сфере.

В инфраструктуре индустриального общества система образования выступает как отдельная отрасль, ограждаемая ведомственными барьерами от многих других отраслей, в том числе науки, культуры, здравоохранения, и не является даже в непроизводственной сфере «первой среди равных». Думаю, что не стоит подбирать аргументы, свидетельствующие о том, что оплата труда в нашей сфере системно ниже, чем в сфере промышленности и экономики. Негативная динамика социального престижа педагогических профессий, фиксируемая многочисленными социологическими опросами, также во многом производна от отнесения образования к непроизводственной сфере.

Жесткая прописка образования как одной из отраслей непроизводственной сферы, да к тому же, как отрасли с отсроченным во времени и невидимым материальным результатом, становится одной из причин доминирования прагматичной утилитарной установки на ограничение бюджетных расходов в сфере образования. Представители же сферы образования, постоянно борясь за образование, воспринимают эту деструктивную и, как правило, явно не декларируемую установку как данность, а любые реформы и концепции модернизации образования, производимые внутри сферы образования, сводятся к адаптации сферы образования к росту бюджетных ограничений и изменениям налоговой политики.

*Риск сведения образования
к сфере услуг и
социальные эффекты
образования*

Существенным ограничением на пути разработки различных сценариев развития образования последних лет является сведение образования к сфере услуг. Эта сфера, безусловно, расширяется и начинает выполнять все более важные функции в условиях перехода к рыночной экономике и постиндустриальному обществу.

Вместе с тем, при редукции образования только к сфере услуг упускаются из виду *социальные эффекты*, производимые образованием в обществе – эффекты консолидации общества и формирования культурной идентичности граждан России, эффекты снижения рисков социально-психологической напряженности между различными этническими и религиозными группами населения,

эффекты «лифта» и достижения социального равенства групп и отдельных личностей с разными стартовыми возможностями. Особенно рельефно все эти социальные эффекты образования проявляются в дошкольном образовании, общем школьном образовании, дополнительном образовании детей и подростков, а также в специальном компенсирующем образовании детей с физическими и психическими трудностями развития.

Именно эти эффекты выражают *сущность образования как важнейшего института социализации общества*. Эти же эффекты подкрепляют исторически существующие социальные ожидания к педагогической профессии, особенно профессии Учителя, как миссии и самоценности для общества.

В том же случае, если эти эффекты не учитываются и образование растворяется только в сфере обслуживания, социально-ролевые отношения между обществом и образованием начинают выстраиваться в плоскости отношений между клиентами и продавцами образовательных услуг. Если общество по отношению к образованию явно или неявно занимает социальные позиции потребителя и клиента, то взаимодействия между обществом и образованием устанавливается по принципу прагматического обмена («ты – мне, я □ тебе») и складывается оппозиция «мы – они», нарушающая отношения *социального партнерства* между образованием, обществом и государством.

Вследствие подобного распределения ролей возникает риск развития отношений между обществом, государством и образованием по сюжету сказки Александра Сергеевича Пушкина о золотой рыбке. Общество предстает в образе «старухи», т.е. капризного клиента, не соизмеряющего своих притязаний с реальностью. Государство, представленное органами управления системой образования, в печальной роли «старика», которого то и дело посылают с запросами к самому синему морю образования, а учителя, воспитатели и преподаватели – в роли золотой рыбки, которая у общества «на посылках». Финал пушкинской сказки известен и поучителен. Если общество будет вести себя только как клиент, самовластная «старуха», то оно рискует остаться у разбитого корыта образования.

Образование – ресурс национальной инновационной системы и приоритет развития информационного общества

Выход за пределы ограничений, накладываемых на разработку сценариев развития образования в индустриальном обществе, будет осуществлен в том случае, если мы сформулируем те требования, которым должна

отвечать система образования в зарождающемся информационном обществе.

В настоящий период существует весьма высокая вероятность, что в государственной политике страны ключевую позицию займет *стратегия создания национальной инновационной системы России*. Развитая национальная инновационная система является, как известно, стержнем любого информационного общества. Быстро происходящие в России процессы роста информационных и коммуникационных технологий, доступа к глобальным источникам знаний, ускорения процесса внедрения инноваций, распространения сетевой организации управления и промышленности наряду с запросами рынка подталкивают страну к разработке национальной инновационной системы как фактора конкурентоспособности, благосостояния и безопасности населения.

В этой ситуации сфера образования, являющаяся важнейшим компонентом национальной инновационной системы, иногда стихийно, иногда целенаправленно начинает изменяться в изменяющемся мире. Имеет ли сфера образования как особая интеллектуальная индустрия шанс стать приоритетом в новых условиях развития нашего государства? Безусловно, да. Даже встречающийся набор наименований постиндустриального общества недвусмысленно свидетельствует о потенциальной позиции образования в структуре этого общества: «информационное общество», «инновационное общество», «коммуникационное общество», «общество риска» и, наконец, «общество, основанное на знаниях». Примечательно, что подготовленный в этом году в рамках Программы развития ООН доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации озаглавлен «На пути к обществу, основанному на знаниях» (2004).

В информационном постиндустриальном обществе ведущее место начинает все более властно занимать информационный сектор и происходит переход от развития общества, базирующегося на эксплуатации природных ресурсов, к развитию, базирующемуся на использовании такого ресурса как производимые человечеством знания. В известном смысле переворачивается, а точнее, осложняются отношения между бытием и сознанием: если в индустриальном обществе бытие определяет сознание, то в постиндустриальном обществе все более уместной становится метафора, согласно которой СО-знание, совместное знание, распределенное знание определяет бытие.

Воспользуется ли сфера образования выпавшей ей в силу этих объективных обстоятельств шансом стать на деле, а не на словах, приоритетом в развитии человеческих ресурсов и граждан

гражданского общества. Вот в чем вопрос. Его решение зависит от того, насколько мы поймем векторы развития информационного общества и сумеем с их учетом выстроить опережающую, а не реактивную политику развития образования.

Для выделения этих векторов и связанных с ними требований к системе образования воспользуемся как лупой, четырьмя аспектами которые так или иначе задают логику развития образования, и взглянем через их призму на информационное общество.

Первый аспект развития и функционирования любой образовательной системы касается решения задачи: «*Ради чего развивается образование?*» «*Ради чего учиться?*». Второй аспект затрагивает проблему «*Чему учить?*», т.е. проблеме **содержания образования и развития тех способностей личности**, которые необходимо транслировать новым поколениям учеников и учителей для их успешной гражданской и профессиональной социализации в условиях информационного общества. Третий аспект развития любой образовательной системы связан с решением задачи выбора технологий образования «*Как учить?*», «*Каким способом учить?*». Четвертый же аспект определения логики развития образовательной системы подводит нас к вечно больной проблеме «*За счет, каких ресурсов учить?*»: финансовых, материальных, правовых, организационных, и, конечно, кадровых.

*Ради чего учить.
Ценностные ориентиры
образования*

Ответ на вопрос «**Ради чего учить?**» касается выделения доминирующих в информационном обществе *ценностных ориентиров*, которые следует учитывать при разработке системы образования. По данным ряда аналитиков доминирующим ценностным ориентиром в индустриальном обществе является **идеал безопасности**. Выдвижение идеала безопасности на первый план массового сознания населения в информационном обществе (или, как его еще называют «обществе риска»), обусловлено ростом вероятности различных социальных и техногенных катастроф, которые выступают как побочное непрогнозируемое следствие введения высоких технологий. Как известно, многие из этих технологий имеют глобальный радиус действия. В результате доминирование идеала безопасности возникает такое особое социальное явление как «**солидарность страха**». *Фактор страха* («небезопасности») становится одним из факторов социальной консолидации различных социальных групп и движений. В индустриальном обществе в роли ведущего фактора консолидации выступал *фактор нужды* (отсутствие материальных и социальных благ), связанный с такими ценностными ориентирами

традиционного индустриального общества как **идеалы социального равенства и благосостояния**.

Таким образом, можно констатировать, что образовательная политика имеет шанс получить приоритет, если она будет создавать государственные программы и поддерживать различные инициативы, отвечающие, как минимум, трем доминирующим идеалам информационного общества – идеалам безопасности, социального равенства и благосостояния. В условиях информационного общества образование как знание о социальных и техногенных рисках, позволяющее прогнозировать последствия этих рисков на индивидуальном, групповом и государственном уровнях, будет востребовано настолько, насколько оно уменьшит, например, возникновение социальных, религиозных и этнических конфликтов или техногенных катастроф. Наряду с программами образования, обеспечивающими разные виды безопасности, были и будут актуальными программы образования, помогающие достичь идеалов социального равенства, благосостояния и стабильности России. Реализуя эти программы, образование как институт гражданской и профессиональной социализации обеспечивает рост социальной мобильности населения, достижения личного и профессионального успеха, развитие норм толерантности как основы формирования культурной идентичности, общежития и социальной консолидации граждан.

*Чему учить.
Мобильное
образование
в мобильном мире*

При ответе на вопрос «**Чему учить?**», т.е. вопрос о содержании образования и формировании компетентностей, способностей, в первую очередь, следует учитывать такую характерную черту информационного общества, как *нарастающий темп изменений окружающего нас мира*. Не случайно, такие понятия как информационный стресс, информационный невроз уже вошли в наш обиход. Система образования может помочь человеку угнаться за потоком перемен и не потерять самого себя, если кредо системы образования в информационном обществе станут слова «Mobile in mobiles» (подвижный в подвижной среде), выгравированные на подводной лодке знаменитого героя Жюль Верна капитана Немо. Речь идет об установке общества на проектирование **мобильного образования в мобильном мире**.

Термин «мобильное образование» иногда используется как синоним дистанционного образования. Но понятие дистанционное образование в основном, указывает на внешнюю формальную характеристику педагогических технологий – обучение на расстоянии. Суть же мобильного образования – его гибкость, его

уникальная возможность *расширения доступности к знаниям*, и тем самым, **обеспечение социального равенства** за счет развития вариативных программ школьного, профессионального, и особенно, дополнительного образования взрослых. Именно переход к более целенаправленной реализации **принципов вариативного развивающегося образования**, наметившийся в середине 90-х годов, позволит ответить на запросы информационного общества. В условиях информационного общества ключевой способностью, которая должна формироваться в различных формах учебной и игровой деятельности, а также профессиональной деятельности должна стать **способность к обучению**. Ведущие психологи и педагоги России не раз подчеркивали, что главная задача школы – **УЧИТЬ УЧИТЬСЯ**. Но их голоса были слабо услышаны. Сегодня же развитие способности к обучению и воплощение установки «учить учиться» поможет в буквальном смысле объять необъятное. Причем развитие способности к обучению и создание качественных программ профессионального роста необходимо начинать с программ для учителей, воспитателей, директоров школ и других образовательных учреждений. Образно говоря, для развития способности к обучению нужна своего рода «школа директора школы». **Развитие способности к обучению ученика начинается с развития способности к обучению учителя**. В этом смысле *ключ к развитию сферы общего образования лежит в системе высшего профессионального образования, в том числе в разработке классическими университетами программ подготовки и переподготовки учителей*.

Развитие способности к обучению тесно связано с тем, что именно информационное общество в известном смысле обречено на широкое стимулирование разных видов **непрерывного образования**, перехода от традиционного для индустриального общества «образования на всю жизнь» к постоянно обновляемому «образованию через всю жизнь». Непрерывное образование становится нормой, которая оправдывает чуть измененную старую поговорку: «Хочешь жить – умей учиться». Короткий жизненный цикл знаний, навыков и специальностей в условиях информационного общества делает обычной охоту к перемене мест и профессий, а также доказывает, что широта мотивов личности может превосходить широту интересов и специальных знаний профессий.

Во многом именно быстрый темп перемен в информационном обществе до предела обнажает *системный кризис традиционных парадигм образования в разных странах мира*, в том числе, и в России. Не случайно, один из известных социологов Германии с грустью назвал немецкую национальную систему

профессионального образования призрачным вокзалом, с которого все выходят и выходят поезда человеческих судеб в мир уже отмирающих профессий, измененной гибкой сферы занятости и новых рынков труда. И в этой ситуации *мы по инерции прогнозируем рынок специальностей, оказываемся под гипнозом узкой специализации, почти не ставя задачу социально-экономического прогнозирования нарождающихся профессий.*

Проектирование мобильного образования в мобильном мире, развитие способности к обучению, обновление знаний и смена профессий в разных вариативных формах непрерывного образования выступают как своего рода критерии при обсуждении ряда инноваций в рамках концепции модернизации образования. Как достичь оптимального баланса между универсализацией и специализацией программ школьного общего и профессионального образования? Ведь универсализация образовательных программ выступает как предпосылка социальной, академической и профессиональной мобильности в изменяющемся обществе. Не попадем ли мы с «поголовным», чуть ли не маниакальным увлечением формами профильного обучения в ситуацию, с иронией описанную Ф.М. Достоевским: Когда больной насморком обращается к врачу, тот, побряхтывая, отвечает: «Батенька, у вас насморк левой ноздри. Вы в Париж поезжайте. У нас этот насморк не лечат». Не приведет ли эксперимент по профильному обучению к фабрике узкой специализации учеников, специалистов «по левой ноздре», которые порой и в высшей школе далеки от осознанного профессионального самоопределения?

В условиях быстрого процесса обновления знаний также нарастает социальный риск введения в практику *стандартов школьного образования*, которые еще до утверждения в форме закона устарели. Не возникает ли у вас ощущение, что с девяностых годов идет перманентная *доработка* проектов стандартов школы вчерашнего дня, а *работа* над стандартами, адекватными времени, так и не началась? В итоге может получиться так, что мы сделаем школьников заложниками стандартов образования прошлого века. Весь этот спектр вопросов, касающихся собственно обновления содержания образования, или, как сейчас любят говорить, «контента», нуждается в обсуждении.

*Как учить.
Расширение
доступности
учителя к знаниям*

После обсуждения вопроса «*чему учить?*» в информационном обществе мы, как уже упоминалось, кратко затронем вопрос «*как учить?*», т.е. **вопрос о технологиях образования**. При всей очевидной необходимости введения в

систему образования информационных и коммуникационных технологий при решении этой проблемы нас подстерегает немало подводных камней. Один из этих камней – рассогласование между процессами оснащения школы компьютерами и процессами приобщения учителей к информационной культуре информационного общества. Уже не раз обсуждалась такая социальная драма школьного образования как *драма отставания учителя от ученика* в процессе овладения навыками общения, прежде всего, навыками общения в Интернете. Пока наилучшим образцом массового эффективного решения этой проблемы является деятельность Федерации Интернет – образования, подготовившей более 100 тысяч учителей.

Овладение учителями коммуникационными технологиями помогает решить и такой часто опускаемый вопрос как **доступность учителя к знаниям**. Мы же часто сводим вопрос о доступности только к доступности ученика или студента. Вместе с тем, до сих пор мы не поставили как государственную задачу – задачу создания условий для доступности учителя школы или педагога профессионального образования к знаниям. Без решения этой задачи эффективность многочисленных программ повышения квалификации будет оставаться явно недостаточной для создания инновационной национальной системы в России.

Вопрос «как учить?» также связан с **технологиями контроля качества знаний**. При разработке этих технологий важно, чтобы мы, увлекшись монополией какой-либо одной технологии, не остановились в поиске вариативных подходов к оценке качества знаний.

В этом плане *эксперимент* по введению ЕГЭ является одним из важных направлений подобного поиска. Не вызывает сомнения необходимость при оценке знаний шире использовать практику *олимпиад и турниров*. Заслуживают также внимания идеи *самооценки знаний*, например, посредством *добровольного дистантного тестирования* знаний, как учеников, так и учителей. Словом, в разработке технологии контроля качества знаний предстоит решить еще немало открытых сложных вопросов.

*За счет чего учить.
Переподготовка
кадров и
инновационный
потенциал регионов*

В заключении остановлюсь на последнем вопросе, вопросе «за счет каких ресурсов» развивать вариативное, мобильное образование как важнейший компонент создаваемой в стране национальной инновационной системы информационного общества.

Одним из приоритетных направлений развития системы образования является срочная интенсивная подготовка кадров образования к жизни в информационном обществе со всеми его рисками, скоростями и опасностями. В регионах накоплен немалый *инновационный потенциал* такой *подготовки и перспективных региональных программ развития образования*. Из-за того, что мы не имеем полной информации об этих программах, мы рискуем превратиться в изобретателей деревянных велосипедов. Быть может, стоит обратиться к практике Совета региональных руководителей образования и при уточнении приоритетов образования обсудить конкретные шаги профессиональной переподготовки и подготовки кадров с руководителями различных регионов России и российским Союзом ректоров. На мой взгляд чрезвычайно опасно сводить проблемы профессионального дополнительного образования к размытому абстрактному тезису о превращении этого образования в объект усилия государственной образовательной политики. Надо четко осознавать, что ключом к современной реформе образования является экстренная переподготовка учителей и прежде всего к образовательным и информационным технологиям. В этом плане хочу обратить внимание на перспективную программу «Высшая школа - школе», которая сосредоточена на данном круге вопросов (программа прилагается). В заключении также хочу отметить, что необходимо обсудить вопрос о подготовке высших педагогических кадров, кадров для педвузов в классических университетах.

Предлагаю и в вопросах о ресурсах, и в других поднимаемых сегодня вопросах обсудить пути достижения приоритета образования в зарождающемся на наших глазах новом обществе, которому предстоит стать обществом, основанном на знаниях.

Марьин М.И., Касперович Ю.Г.

**Организация психологического
обеспечения деятельности
по освобождению заложников
в условиях совершения
террористического акта**

В статье анализируются структура и содержание работы психологической службы Министерства Внутренних Дел при проведении контртеррористической деятельности; цели, задачи, функции и взаимоотношения с другими организациями и ведомствами, участвующими в ликвидации последствий чрезвычайных обстоятельств. Психологическое содержание работы службы раскрывается на примере ликвидации в 2004 году последствий взрывов в московском метрополитене (февраль и август), захвате пассажирских авиалайнеров (август), террористическом акте в Беслане (сентябрь). Особо отмечается работа психологической службы МВД Чеченской республики. Высказываются предположения по повышению эффективности системы психологического обеспечения деятельности по предупреждению и ликвидации последствий террористических актов на территории Российской Федерации.

Ключевые слова: *терроризм, психологическое обеспечение, психологическая служба МВД России, контртеррористические операции, Беслан.*

Федеральный Закон от 25 июля 1998 г. №130 «О борьбе с терроризмом» определил правовые и организационные основы борьбы с терроризмом в Российской Федерации, порядок координации деятельности осуществляющих борьбу с терроризмом федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, общественных объединений и организаций.

В законе указывается, что для непосредственного управления контртеррористической операцией в соответствии с решением Правительства Российской Федерации создается оперативный штаб, возглавляемый представителем Федеральной службы безопасности Российской Федерации или Министерства внутренних дел Российской Федерации в зависимости от того, компетенции какого федерального органа исполнительной власти будет преобладающей в проведении конкретной контртеррористической операции.

Оперативный штаб по управлению контртеррористическими операциями в субъекте (регионе) Российской Федерации возглавляет руководитель территориального органа того ведомства, компетенция которого будет преобладающей в проведении конкретной контртеррористической операции. Для проведения контртеррористической операции оперативный штаб привлекает необходимые силы и средства тех федеральных органов исполнительной власти, которые принимают участие в борьбе с терроризмом.

В число основных федеральных органов, отвечающих за проведение контртеррористической операции, относятся:

- Федеральная служба безопасности Российской Федерации,
- Министерство внутренних дел Российской Федерации,
- Служба внешней разведки Российской Федерации,
- Федеральная служба охраны Российской Федерации,
- Министерство обороны Российской Федерации,
- Федеральная пограничная служба Российской Федерации.

При этом другие федеральные органы и ведомства являются также субъектами контртеррористической деятельности в пределах своей компетенции. Перечень таких ведомств определяется дополнительно Правительством Российской Федерации.

Все военнослужащие, сотрудники и специалисты, привлекаемые к проведению контртеррористической операции, подчиняются руководителю оперативного штаба. Руководитель оперативного штаба принимает решение об использовании привлекаемых для проведения указанной операции сил и средств. Вмешательство любого другого лица независимо от занимаемой должности в руководство контртеррористической операцией не допускается.

В зоне проведения контртеррористической операции вводится специальный правовой режим, который на практике обеспечивается силами и средствами, входящими преимущественно в структуру Министерства внутренних дел Российской Федерации.

Таким образом, в соответствии с законом «О борьбе с терроризмом» МВД России является одним из основных субъектов, участвующих в предупреждении, выявлении и пресечении террористических актов, в том числе играющих одну из ведущих ролей в деятельности по освобождению заложников в условиях совершения террористического акта.

Понятие «террор» имеет латинское происхождение, обозначает «ужас (страх)», является сугубо психологическим понятием, определяющим сильно выраженное эмоциональное состояние, возникающее как реакция на действия, имеющие целью вызвать

именно это состояние у тех, в отношении кого они осуществляются, или же тех, кто является их свидетелем (Д.В. Олышанский, 2002). Отсюда терроризм, как обобщенное понятие, обозначает явление, включающее страх и ужас как цель определенных террористических актов и действий, сами акты и действия, их конкретные результаты и весь спектр широких последствий.

Сказанное предопределило активное участие психологической службы МВД России в обеспечении осуществления контртеррористической деятельности сотрудниками органов внутренних дел, ОМОН, отрядов милиции специального назначения на территории Северо-Кавказского региона. Наиболее активно эта работа была начата в 1995 году, которая с 1999 года по настоящее время продолжается на новом организационном уровне.

В рамках этого направления деятельности с целью повышения его эффективности разработана специальная Программа медико-психологического обеспечения сотрудников органов внутренних дел и военнослужащих внутренних войск, выполняющих служебно-боевые задачи на территории Северо-Кавказского региона. Программа регламентирует порядок организации психологического отбора, психологической подготовки, сопровождения, а также проведения реабилитационных мероприятий с личным составом. В соответствии с этой программой психологическое обеспечение контртеррористической операции предусматривает:

- обследование и оценка психического состояния персонала и проведение психокоррекционных мероприятий,
- изучение социально-психологического климата в служебных коллективах, предупреждение возможных межличностных и межгрупповых конфликтов,
- консультирование руководителей и сотрудников,
- участие в обеспечении отдельных специальных операций.

В настоящее время в составе Временной оперативной группировки МВД России на территории Северо-Кавказского региона сформированы и действуют несколько групп психологов. Только за последние годы в этот регион были командированы более 200 психологов, во все временные органы, сводные отряды милиции также направлялись психологи территориальных органов субъектов Федерации.

В настоящее время создана психологическая служба МВД Чеченской Республики, в составе которой работают психологи с регионов на контрактной основе, а также подготовленные специалисты чеченской национальности. Число штатных психологов МВД Чеченской Республики составляет 21 человек.

В подразделениях временной группировки, в населенном пункте Ханкала, в г. Грозном, МВД Чеченской Республики, а также районных отделах милиции оборудованы и эффективно действуют пункты психологической реабилитации. На их базе организовано проведение тренингов, сеансов по психологической саморегуляции, консультирование руководителей и сотрудников по вопросам поддержания необходимого уровня работоспособности.

Психологи на территории Чеченской Республики ежегодно оказывают помощь более 2 тыс. сотрудникам, изучают социально-психологический климат в более 100 подразделениях, разрабатывают рекомендации по предотвращению и профилактике различных чрезвычайных происшествий и конфликтов в служебных коллективах.

В развитие этого направления деятельности психологической службы на основе результатов научных исследований и значительного опыта работы в условиях чрезвычайных обстоятельств, связанных с захватом заложников, взрывами домов, возникновением различных стихийных бедствий, в МВД России разработано Положение по организации психологического обеспечения деятельности сотрудников органов внутренних дел в условиях чрезвычайных обстоятельств, в том числе по освобождению заложников в условиях совершения террористических актов. Данное положение определяет цели, задачи, функции и взаимоотношения психологической службы МВД России с организациями и ведомствами, участвующими в ликвидации чрезвычайных обстоятельств. Структура положения включает в себя организационные аспекты работы психологов, программу их специальной подготовки и материально-технического обеспечения.

Сводные группы психологического обеспечения в настоящее время созданы в каждом субъекте Российской Федерации, укомплектованы из числа наиболее подготовленных психологов органов внутренних дел, психотерапевтов лечебно-профилактических учреждений. Численность группы психологического обеспечения составляет не менее пяти психологов с обязательным включением в состав медицинского работника. Руководитель группы психологов может входить в состав рабочего аппарата оперативного штаба.

При затяжном и широкомасштабном характере чрезвычайного обстоятельства по решению руководителя группы по согласованию с оперативным штабом дополнительно привлекаются психологи и специалисты МВД, ГУВД, УВД субъектов Российской Федерации, находящиеся в резерве по месту возникновения чрезвычайных ситуаций, а при необходимости – специалисты других МВД, ГУВД,

УВД субъектов Российской Федерации, УВДТ, образовательных учреждений профессионального образования МВД России.

Основные задачи и функции групп:

1. В области психологического обеспечения деятельности органов и подразделений внутренних дел -

- разрабатывает предложения по психологическому обеспечению деятельности органов и подразделений внутренних дел и представляет руководству оперативного штаба с целью пресечения массовых беспорядков, избежания паники, преодоления агрессивных проявлений среди населения;

- осуществляет сбор и анализ информации об источниках отрицательного информационно-психологического воздействия на сотрудников и население с выработкой предложений для руководства о мерах по их нейтрализации;

- осуществляет психологическое консультирование руководителей оперативного штаба и сотрудников, проводящих спецоперации;

- принимает участие во встречах с гражданским населением, представителями местной администрации, правоохранительных и других взаимодействующих органов, изучает социально-психологическую обстановку, проводит анализ и прогнозирует возможные направления ее развития;

- информирует оперативный штаб о выявленных правонарушениях среди граждан, о лицах, провоцирующих массовые беспорядки и панику, разрабатывает предложения по их профилактике;

- принимает участие в организации мероприятий по предупреждению распространения слухов, возникновения массовых негативных психологических реакций;

- своевременно информирует службу милиции общественной безопасности о нарушениях режима по ограничению доступа в места скопления населения лицами, не являющимися представителями ведомств и организаций, участвующих в оказании психологической и медицинской помощи пострадавшим;

- принимает участие в выработке стратегии ведения переговоров по психологическому обеспечению переговорной деятельности при освобождении заложников и угрозе совершения террористических акций.

2. В области организации и осуществления психологической, психотерапевтической помощи сотрудникам:

- проводит работу по психологическому обеспечению деятельности личного состава, определяет уровень

работоспособности сотрудников, контролирует их функциональное состояние;

- оказывает психологическую, а в случае необходимости, психотерапевтическую и реабилитационную помощь сотрудникам, проводит мероприятия по поддержанию высокого уровня психологической устойчивости, коррекции состояний переутомления и других неблагоприятных психических состояний;

- изучает группы оперативного построения в подразделениях, привлеченных к выполнению оперативно-служебных задач, осуществляет мероприятия по поддержанию в них благоприятного социально-психологического климата;

- консультирует руководителей органов и подразделений внутренних дел по вопросам организации работы с личным составом и поддержания работоспособности сотрудников.

3. В области организации взаимодействия с психологическими и иными службами различных министерств и ведомств:

- взаимодействует с психологическими и иными службами различных ведомств по психологическому консультированию, оказанию психологической помощи гражданам, оказавшимся в кризисных ситуациях;

- осуществляет работу по оказанию психологической и психотерапевтической помощи пострадавшим, выявлению лиц с неадекватным поведением, психическими отклонениями, находящимися в острых стрессовых состояниях, и применению к ним мер медико-психологической коррекции;

- изучает и проводит анализ социально-психологических процессов и явлений, возникающих среди населения;

- участвует в мероприятиях органов внутренних дел и психологических служб других ведомств по стабилизации негативных социально-психологических проявлений среди населения;

- совместно с психологами других ведомств разрабатывает рекомендации для гражданского населения по преодолению психологических трудностей и недопущению неблагоприятных последствий пребывания в экстремальных условиях.

4. В области взаимодействия со средствами массовой информации:

- осуществляет взаимодействие со службой информации и общественных связей органов внутренних дел;

- разрабатывает предложения по взаимодействию представителей органов внутренних дел со средствами массовой информации;

– участвует в разработке проектов обращений представителей органов внутренних дел и местных органов власти к населению через средства массовой информации;

– анализирует содержание публикаций и передач средств массовой информации, выявляет возможные непосредственные и отдаленные негативные социально-психологические от них последствия.

Таким образом, как показывает опыт работы психологической службы органов внутренних дел последних лет, организационные вопросы деятельности психологов такого «силового» ведомства, как МВД России, в основном решены. Это позволило в 2004 году в случаях совершения террористических актов психологам органов внутренних дел принимать активное участие в деятельности по ликвидации их последствий. В каждом случае были организованы первоочередные мероприятия по оказанию психологической помощи родственникам пострадавших и психологическое сопровождение деятельности сотрудников, принимавших участие в ликвидации последствий трагических событий.

Так было при взрывах в метрополитене г. Москва феврале и августе 2004 года, при нападении незаконных вооруженных формирований на Республику Ингушетия в июне текущего года, при совершении террористических актов, связанных с захватом 2-х пассажирских авиалайнеров, вылетевших из аэропорта «Домодедова» 24 августа 2004 года, и гибелью их пассажиров в авиакатастрофах над территориями Ростовской и Тульской областей.

Оказание психологической помощи родственникам, прибывающим в аэропорт «Домодедово» было начато в 3 часа 24 августа первоначально с участием 3 психологов Московского управления внутренних дел на водном и воздушном транспорте (руководитель Проценко И.В.). Работа велась во временном пункте реабилитации и по телефону горячей линии во взаимодействии с оперативным штабом и психологами других ведомств и организаций. В связи с прибытием большого числа родственников погибших пассажиров для оказания им психологической помощи дополнительно были направлены еще 7 психологов Главного управления внутренних дел г. Москва (руководитель психологической службы – Левашова Т.Н.) и Главного управления внутренних дел Московской области (руководитель психологической службы – Захарова С.И.).

На территории Тульской и Ростовской областей в местах катастроф была организована работа 2 групп психологов, состоявших из 10 специалистов (4 психолога и 1 психотерапевт), с родственниками погибших и с сотрудниками, осуществлявшими

поиск тел погибших (руководители психологических служб УВД Тульской области – Скоролетова Ж.В., ГУВД Ростовской области – Быкова Н.А.).

Особое место в ряду трагических событий текущего года, безусловно, занимает террористический акт с захватом средней школы №1 г. Беслан Республики Северная Осетия-Алания, имеющий наиболее тяжкие последствия.

1 сентября после получения информации о захвате заложников группа психологического обеспечения в составе из 9 психологов МВД Республики Северная Осетия-Алания прибыла в г. Беслан (руководитель – Туаева М.В.). В этот же день был осуществлен сбор необходимой информации о настроениях гражданского населения, сотрудников органов внутренних дел, находящихся в отцеплении и на постах. Было отмечено, что сотрудники адекватно оценивали ситуацию и были готовы к выполнению поставленных служебно-боевых задач. В этот же день по указанию руководства оперативного штаба психологам МВД России была поставлена задача организации координации действий специалистов психологического профиля ведомств с целью повышения эффективности психологической помощи родственникам заложников.

2 сентября дополнительно были привлечены психологи Главного управления внутренних дел Краснодарского края (5 человек, руководитель - Савина С.И.), Главного управления внутренних дел Ставропольского края (8 сотрудников, руководитель - Акинин В.В.) и Главного управления внутренних дел Ростовской области (7 сотрудников, руководитель - Быкова Н.А.), а также психологи МВД Республики Северная Осетия-Алания (20 человек), которые были разделены на 3 группы и направлены для работы с сотрудниками и с населением по своим участкам. Общее число психологов по состоянию на 2 сентября составило 43 человека (руководитель - кандидат психологических наук Адаев А.И.).

3 сентября психологи органов внутренних дел приняли активное участие в психологическом обеспечении организации освобождения заложников: доставка детей и пострадавших до автомобилей, отправление раненых в больницы. Была организована работа среди сотрудников, взрослого населения, детей и школьников, пострадавших от теракта. В этот день по данным экспертных оценок у значительного большинства гражданского населения наблюдались:

- реакции острого стресса, шоковые состояния;
- повышенная агрессия, страх нападения на себя и детей, страх смерти, состояния психического истощения;
- отсутствие видения будущего, психосоматические боли, мышечная блокировка травмы, ощущение остановки жизни и др.

– В то же время у сотрудников, принимавших участие в проведении операции по освобождению заложников и обеспечении общественного порядка в г. Беслан, можно было отметить:

- тяжелое чувство вины,
- глубокие переживания своей профессиональной несостоятельности,
- непреодолимое ощущение агрессии со стороны гражданского населения;
- чувство изоляции.

В течение этого дня и 4 сентября была оказана психологическая помощь более 100 взрослым и 50 детям из числа заложников. Они находились в состоянии аффективного шока в ажитированной и ступорозной формах. У большинства бывших заложников наблюдалась атрофия мышц, тремор конечностей, страх закрытых помещений.

Пример. Пострадавшая, 34 года. Находилась с заложниками вместе с дочерью, была в состоянии шока в фугиформной форме. Реакция пострадавшей характеризовалась расстройством сознания, бессмысленными беспорядочными движениями. Не узнавала окружающих, отсутствовал адекватный контакт, была бессвязная речь. Звук, прикосновения еще более усиливали страх. С помощью психотерапевтических методов воздействия удалось вывести из фазы аффективного шока, переведя кризисное состояние в фазу реакции и переработки. Она смогла восстановить последовательность происшедшего, узнала и вспомнила мужа.

Ребенок 9 лет, который находился в захваченной школе вместе с бабушкой, которая погибла. Мальчик находился в ступорозном состоянии, у него наблюдалась обездвиженность, оцепенение, он не узнавал родных. Воспоминания о пережитом эпизодические, бессвязные. У ребенка присутствовало неприятие смерти бабушки, которая занималась воспитанием мальчика. При помощи психотерапевтических методов (арт-терапия, игровые методы с использованием пластилина, мыльных пузырей) ребенку удалось восстановить речь, память, он узнал мать, отца, других родственников.

Кроме того, в это же время психологи органов внутренних дел приняли активное участие в работе с гражданским населением, регулярно собирающимися на митинги на главной площади г. Владикавказа. Работа с митингующими была направлена на погашение эмоциональных всплесков, нормализацию ситуации с использованием психологического метода включенного наблюдения и воздействия.

С 6 по 13 сентября с целью поддержания работоспособности и предупреждения возможных межэтнических вооруженных конфликтов проводилась комплексная психологическая работа с сотрудниками 13 районных и поселковых отделов, отделений и постов милиции, осуществляющих, в том числе, охрану границ между Республикой Северная Осетия-Алания и Республикой Ингушетия.

В этой работе приняли участие более 1500 сотрудников РУВД Пригородного района, Черменского, Октябрьского, Сунженского, Майского ПОМ; батальона ППСМ; Правобережного и Кировского РОВД, ПОМ селения Ольгинского; РОВД Иристонского, Промышленного, Затеречного, Северо-Западного муниципальных округов г. Владикавказа; подразделений УВО МВД РСО-Алания.

С личным составом осуществлены восстановительные мероприятия, направленные на психологическую проработку впечатлений, нормализацию состояния через обсуждение чувств, познавательную организацию переживаемого опыта путем понимания событий, снижение индивидуального и группового напряжения, мобилизацию внутренних и внешних групповых ресурсов, усиление групповой поддержки и солидарности. Для этого проводились специальные групповые тренинги по сплочению служебных коллективов, снятию эмоциональной напряженности и повышению работоспособности, изучалось и корректировалось отношение сотрудников к трагическим событиям последних дней.

В итоге были достигнуты определенные позитивные результаты у большинства сотрудников милиции и населения, получивших психологическую помощь, выявлены сотрудники, дети и взрослое население, нуждающиеся в дополнительной психологической помощи, в отношении которых был разработан комплекс необходимых мероприятий.

Психологическая работа с личным составом органов внутренних дел МВД Республики Северная Осетия-Алания и Республики Ингушетия и населением этих республик, направленная на снижение психологических последствий террористического акта, предотвращение межэтнических конфликтов, оказание психологической помощи пострадавшим, практической помощи в организации работы с сотрудниками, начатая 1 сентября 2004 года после захвата заложников, была продолжена с 6 по 15 октября т.г.

С этой целью в МВД Республики Северная Осетия-Алания и Республики Ингушетия были направлены еще 2 мобильные группы психологов из МВД Республики Кабардино-Балкария (руководитель – Таумурзаева Р.К.), Главного управления внутренних дел Волгоградской области (руководитель – Баскаков В.Т.), а также

сотрудники Главного управления внутренних дел Пермской, Московской, Челябинской областей, МВД Республики Татарстан. Психологическую работу осуществляли 25 специалистов (руководитель - кандидат психологических наук Адаев А.И.).

В этот период времени через 40 дней после первых жертв террористического акта у значительного числа сотрудников были отмечены состояние хронического переутомления, повышенный уровень эмоциональной напряженности, тревожности, у многих были симптомы обострения хронических заболеваний.

В МВД Республики Северная Осетия-Алания психологическая работа была продолжена с сотрудниками отряда милиции особого назначения, отряда милиции специального назначения, управления государственной инспекции безопасности дорожного движения, УВД Правобережного и Пригородного районов, поселковых отделений милиции по предотвращению межэтнических конфликтов. В этих подразделениях особое внимание уделялось личному составу, выполнявшему служебные задачи по ликвидации негативных последствий террористического акта, сотрудникам, получившим ранения, лицам, побывавшим в заложниках, а также членам их семей.

Аналогичные мероприятия были проведены с личным составом органов внутренних дел Республики Ингушетия: с сотрудниками аппарата Министерства, отряда милиции особого назначения, отряда милиции специального назначения, управления государственной инспекции безопасности дорожного движения, полка патрульно-постовой службы, Назранского ГОВД и ОВД Назранского района, Карабулакского и Сунженского РОВД. Одновременно в МВД Республики Северная Осетия-Алания и Республики Ингушетия с руководящим составом были проведены беседы, психологические тренинги; с психологами – практические занятия по обучению формам и методам оказания психологической помощи сотрудникам и улучшению социально-психологического климата в служебных коллективах. В результате всей выполненной работы, включая работу психологической службы МВД России, социально-психологическая обстановка в МВД Республики Северная Осетия-Алания и Республики Ингушетия была стабилизирована.

С учетом накопленного опыта работы для повышения эффективности системы психологического обеспечения деятельности по предупреждению и ликвидации последствий террористических актов на территории Российской Федерации предлагается следующее.

1. В рамках Российского психологического общества создать общественный межведомственный координационный методический центр по психологическому обеспечению деятельности Федеральных

органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации по профилактике преступлений террористического характера и ликвидации их последствий.

2. Совместно с заинтересованными Федеральными министерствами и ведомствами разработать предложения по созданию системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации психологов для органов исполнительной власти, отвечающих за проведение контртеррористической операции, освобождение заложников и ликвидацию последствий террористических актов на территории Российской Федерации.

Авторы статьи выражают искреннюю благодарность психологам органов внутренних дел Российской Федерации - активным участникам ликвидации последствий террористических актов, совершенных на территории Российской Федерации в 2004 году, за выполненную ими тяжелую, но чрезвычайно важную работу, а также предоставленную возможность обобщить накопленный материал.

Скрипкина Т.П., Мясникова М.Н.

Анализ ситуации в Беслане и Владикавказе после террористического акта

В сентябре 2004 г. согласно договорам о сотрудничестве в г. Владикавказ и г. Беслане работали специалисты Южно-российского регионального фонда развития толерантности и профилактики экстремизма (г. Ростов-на-Дону).

Целью работы было изучение анализ ситуации и оказание психологической и методической помощи психологам и педагогам г. Беслана и Владикавказа, а также детям, родителям, и другим людям, пострадавшим от террористического акта и принимавшим участие в освобождении заложников.

Особо сильное впечатление оставило посещение школы № 1 в г. Беслане.

Школа оставляет страшное впечатление из-за следов крови, пуль, снарядов; запахов боли и гари, выбитых оконных рам и т.д. Впечатление от увиденного сродни сталкеровскому: кажется, что выжить здесь не мог никто, что в здании школы не было только подводной лодки, так как там отсутствуют стены потолки, стропила над рядом комнат. От только что сделанного ремонта остались островки чистоты. Поражают разбросанные детские вещи, одежда, детские белые фартуки, обувь, книжки, дневники, фотографии, учебные пособия... И, конечно – записи на стенах, классных досках, похоронных венках... Эти записи условно можно разделить на несколько групп:

- мольбы о прощении у погибших;
- просьба к Богу быть милосердным к невинно убиенным;
- благодарность погибшим педагогам за то, что были рядом с детьми до конца;
- проклятие в адрес бандитов, ислама, всех ингушей, Р. Аушева, руководства Северной Осетии, военных ведомств и МВД республики, директора школы;
- благодарность бойцам «Альфы» и «Вымпел», погибшим при освобождении заложников;
- обещание страшной мести с указанием адресов, откуда, якобы, придет праведный гнев и пр.

Сотрудниками Фонда толерантности были проведены встречи с представителями МВД, министерства образования республики Северная Осетия - Алании, управления образования г. Беслана. Были налажены контакты и проведено совещание с администрацией

ППМСС Центра, на котором были согласованы цели и задачи психолого-педагогической помощи, разработан план совместных мероприятий.

Изучение и анализ ситуации по оказанию психосоциальной помощи пострадавшим показал:

- для оказания экстренной психологической помощи используются Телефон экстренной психологической помощи и кабинеты психологической помощи, организованные при больницах. В них проводят прием преимущественно приезжие специалисты. Специалисты г. Беслана присутствуют и имеют возможность наблюдать проводимую приезжими специалистами работу;

- в республику прибыло несколько команд психологов для оказания психосоциальной помощи пострадавшим из разных городов (Москва, Ставрополь, Ростов-на-Дону) и разных ведомств (МВД, Министерство образования, Министерство здравоохранения, Министерство труда и социальной защиты), что создало трудности координации их действий и взаимодействия;

- не определена система пролонгированной работы с пострадавшими приезжими специалистами;

- в больницах г. Беслана, г. Владикавказа, г. Ардона еще находятся чуть более 100 человек;

- можно выделить несколько групп пострадавших от террористического акта и нуждающихся в психологической помощи: заложники, их родственники, учащиеся и педагоги первой школы г. Беслана, учащиеся, родители и педагоги других школ г. Беслана и г. Владикавказа, специалисты МВД, здравоохранения и других ведомств, задействованных в оказании помощи пострадавшим;

- наиболее актуальная проблема в учреждениях образования г. Беслана, Владикавказа – страх посещения школы у детей и их родителей;

- учреждения образования г. Владикавказа не полностью оснащены специалистами-психологами, а только на треть;

- психологи учреждений образования г. Владикавказа и г. Беслана не имеют достаточного уровня знаний, навыков и практического опыта для работы с детьми, пострадавшими в чрезвычайных ситуациях. Имеющиеся психологи нуждаются в повышении квалификации по вопросам оказания помощи людям с острой психологической травмой и постстрессовым травматическим расстройством.

Анализ ситуации позволил сделать следующие выводы:

- необходимо проведение специальных мероприятий для подготовки специалистов психологов г. Владикавказа и г. Беслана для работы с пострадавшими в чрезвычайных ситуациях;

– актуальной является задача по созданию системы координации пролонгированной работы с пострадавшими силами приезжих и местных специалистов;

– важна реализация программ реабилитации специалистов, задействованных в беслановских событиях, которые носили бы системный характер;

– необходимо проведение диагностического исследования для выделения группы риска и группы наиболее нуждающихся в психологической помощи и организация системы психологической реабилитации.

Был также проведен ряд семинаров для психологов учреждений образования, Центра ППМСС «Доверия» и психологов МВД, осуществлялось индивидуальное консультирование специалистов, задействованных в работе с родственниками и населением во время ожидания, при штурме школы, в процессе опознания родственниками погибших с целью психологической реабилитации.

Сотрудникам Центра «Доверие» передан ряд материалов, которые могут быть полезны специалистам в работе по оказанию психологической помощи жертвам террористического акта: публикации; ксероксы методических пособий по психологическому консультированию и по психологической коррекции страхов у детей; статьи по работе с семьями, имеющими психологические проблемы, связанные с переживанием острого горя и воспитанием детей-инвалидов.

По самым общим впечатлениям атмосфера в центре «Доверие» грустно-оптимистическая. Часть психологов, с которыми была возможность общаться, участвовали в оказании психологической помощи жертвам, как в г. Беслане, так и в Республиканской больнице г. Владикавказа. Чем выше интенсивность контактов, с непосредственными жертвами террористического акта, тем более выражен стенический характер негативных переживаний. Большинство из тех, с кем удалось поговорить, находятся в состоянии тягостного ожидания продолжения ситуации, возможного обострения конфликта начала 90-х. Отмечается высокая степень выраженности агрессивных тенденций, направленных, по мнению собеседников, на участников и возможно виновников кризисной ситуации – ингушей. Однако агрессивные тенденции носят скорее вынужденный, защитный характер, строящийся на общественном мнении, чем активный, проявляющийся в готовности к непосредственным действиям, интервенции в конфликт.

Отмечается невысокое доверие к власти, падение, ее авторитета. В большей мере недоверие проявляется к местной

власти, нежели к Федеральной. Бездействие и коррупция власти, делает ее, по мнению собеседников, частично виновными в сложившейся ситуации.

Обсуждение со специалистами Центра ППМСС «Доверие» проблем оказания психологической помощи пострадавшим и учащимся позволило выявить наиболее трудные и актуальные моменты в их работе, с учетом которых были построены обучающие семинары для специалистов учреждений образования, сотрудников Центра ППМСС «Доверие», для специалистов МВД.

В теоретической части семинара были освещены следующие темы:

- травма и посттравматические реакции. Симптомы и фразы развития ПТСР. Факторы развития ПТСР. Клинические симптомы ПТСР;
- реакции на травматические события в зависимости от возраста детей. Первый шаг помощи;
- диагностическое интервью для оценки травматических переживаний детей;
- горе утраты. Реакции детей. Фазы и задачи горя. Что осложняет процесс горевания? Как помочь ребенку преодолеть горе;
- страхи детей. Неэффективные стратегии родителей. Методы диагностики и коррекции;
- психология экстремальных ситуаций.

Практическая часть семинара позволила участникам семинаров:

- осознать личные реакции на события в г. Беслане;
- выделить основные моменты и отработать навыки установления контакта с ребенком;
- овладеть методиками для работы с эмоциональной сферой и со страхами у детей.

Участники семинаров в обратной связи отмечали:

- повышение личной профессиональной уверенности и готовности к работе с пострадавшими в чрезвычайных ситуациях;
- ценность того, что теоретическая часть носила прикладной характер и сопровождалась иллюстрациями из опыта ведущих;
- важность организации пространства в рамках семинара, позволяющего отрабатывать практические навыки;
- создание ведущими атмосферы, способствующей отреагированию негативных эмоций, получение поддержки, проведению реабилитационных мероприятий;
- необходимость продолжения начатой подготовки специалистов.

В ходе круглого стола были обозначены запросы психологов для дальнейшей работы:

- стратегии и методы работы с психологической травмой у детей, родителей и родственников пострадавших;
- специфика работы с психологической травмой у детей в зависимости от возрастных особенностей;
- работа с детьми-сиротами (вследствие теракта), с детьми из неполных семей;
- работа со страхами детей;
- насилие, перенесенное детьми, пути психокоррекции и реабилитации;
- особенности проведения групповой работы с детьми;
- реабилитационные программы для специалистов;
- психологическое сопровождение замкнутых, гиперактивных, агрессивных детей;
- невротические реакции у детей;
- перегрузки психологов, синдром сгорания;
- педагогически запущенные дети;
- девиантное поведение у детей;
- мотивации к обучению учащихся;
- ЗПР у детей.

Таким образом, запросы психологов можно сгруппировать в два блока: связанные с чрезвычайной ситуацией в республике и связанные с работой с детьми с проблемами в развитии, обучении и поведении.

По запросу администрации школы № 3 г. Беслана была проведена встреча в форме групповой психологической консультации с учителями и администрацией школы.

В первой части встречи учителя получили представления о том, что такое психологическая травма у детей, в контексте их ситуации, особенности протекания посттравматических нарушений в зависимости от возраста ребенка, а также относительно областей, в которых они возникают: эмоциональной, познавательной, телесной, поведенческой. Разъяснены три основные группы симптомов ПТСР: повторного переживания, избегания, повышенной возбудимости, с примерами, взятыми из консультативного приема. Учителя познакомились с основными критериями того, когда необходимо направлять ребенка или его родителей, а также обращаться самим к специалистам-психологам. Был проведен анализ и даны рекомендации учителям, как помочь учащимся, их родителям, их родственникам в сложившейся ситуации и в будущем, что они могут предпринять и сделать после стрессовой ситуации для себя и для своей семьи.

Во второй части встречи были даны ответы на их вопросы, например, такие:

- как преодолеть страх опасности следующего теракта;
 - как проводить разъяснительную работу с родителями и детьми, чтобы они посещали школу;
 - как взаимодействовать с учениками на уроках;
 - что можно им говорить о теракте, а что нет;
 - как их оценивать, какую систему применять;
 - что делать, если ребенок начинает плакать на уроке, говорит, что очень боится;
 - как быть с минутой молчания, применять ли этот ритуал памяти все сорок дней и на каждом уроке;
 - как реагировать, если ребенок начинает манипулировать ситуацией;
 - как строить общение и обучение с ребенком, для которого это вторая травма за год (был участником налета в банке и теракта);
 - как разговаривать с ребенком, имеющим много страхов, если его напугали родители, в связи со смертью родственника;
 - как обеспечить безопасность в школе;
 - как разговаривать с родителями, которые устраивают истерику на родительских собраниях;
 - что можно сделать силами родителей и учителей для безопасности учащихся;
- и многие другие.

Южно-российским региональным Фондом развития толерантности и профилактики экстремизма (г.Ростов-на-Дону) был заключен договор о создании представительства в РСО-Алания на базе Центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения «Доверие» г. Владикавказа с: Министерством общего и профессионального образования РСО-Алания, в лице министра А. А. Левицкой, с Управлением образования г. Владикавказа, в лице Начальника управления Л. Н. Белогуровой, с Центром психолого-педагогического и медико-социального сопровождения «Доверие» г. Владикавказа, в лице директора центра Т. К. Авсараговой.

С учетом вышеизложенного, определен план дальнейшей работы, которая может проводиться по следующим направлениям:

1. Оказание практической помощи пострадавшим.
 - проведение пролонгированной работы с детьми, родителями, семьями;
 - оказание помощи детям с особо сложными нарушениями.

2. Организация курсовой подготовки и повышения квалификации психологов, обучение методам и способам работы с пострадавшими.

3. Организация реабилитационных мероприятий для специалистов, принимающих участие в беслановских событиях и оказывающих помощь пострадавшим.

4. Работа с педагогами школ г. Беслана и г. Владикавказа:

– проведение групповых консультаций по организации образовательного процесса с учетом ситуации в республике;

– проведение занятий, направленных на проработку личного травматического опыта.

5. Проведение мониторинга состояния детей, пострадавших от террористического акта, для выявления степени посттравматических нарушений.

Впечатление психолога о проблемах беслана

Своеобразие психологических проблем первичных и вторичных жертв теракта в Беслане состоит в сочетании их индивидуальных психологических проблем с деструкцией межличностных отношений в республике, в том числе национальных, вероисповедальных, семейных и педагогических, а также - с резким падением авторитета данных социальных институтов, в выраженном национальном колорите происходящих в республике перемен.

Причины этих явлений лежат в явной недооценке названных обстоятельств, неординарности происшедшей беды, сложившейся социальной ситуации в Беслане и Северной Осетии в целом представителями всех ветвей власти, органов правопорядка, системы образования и здравоохранения до, во время и после террористического акта; в имеющихся место упущениях в ведении следствия, освещении его предварительных результатов, в распределении материальной помощи потерпевшим; в явном недоучете ценностей морального плана, национальных, вероисповедальных, семейных традиций народа со славной историей; в бессистемном, случайном, непоследовательном характере профессиональной психологической помощи населению.

Ключевые слова: *своеобразие психологических проблем жертв теракта в Беслане; трудности, непосредственно связанные с терактом; симптомы вторичного плана, усугубленные или спровоцированные бесланской бедой; деструкция самооценки и пищевого поведения жертв; стокгольмский синдром; психологические новообразования у жертв теракта; потребность в систематизации профессиональной психологической помощи в Беслане.*

Каждого из нас каким-то образом задела бесланская беда. Вплотную я занималась жертвами теракта трижды. В составе группы психологов Центра толерантности ЮФО при РГУ 4-6 октября 2004 года я была во Владикавказе и Беслане, а затем по приглашению Общероссийского союза общественных объединений «Гражданское общество – детям России» (Куратор проекта – председатель комиссии по правам человека при Президенте РФ, председатель Союза Э.А. Памфилова) 28 октября – 1 ноября участвовала в создании программы реабилитации жертв теракта и с 14 ноября по 5 декабря 2004 года осуществляла психологическую реабилитацию

бывших заложников в санатории «Родник» в Пятигорске. Сейчас я поддерживаю связи со своими клиентами и коллегами в Беслане и Владикавказе.

Формы работы в октябре: лекции психологам средних школ и Центра медико-психолого-педагогической помощи «Доверие», которые дежурили возле бесланского Дворца культуры и оказывали помощь детям в Республиканской детской больнице; разбор реальных случаев из практики слушателей; анализ содержания надписей в здании СШ № 1 Беслана и публикаций российских газет о террористическом акте, в том числе газет Северной Осетии; групповые и индивидуальные консультации слушателям по поводу их профессиональных, личных и семейных проблем, связанных с событиями 1-3 сентября в Беслане. В качестве методической помощи – оставила психологам Владикавказа и Беслана пособия и статьи по актуальным проблемам психологической помощи.

В реабилитационной программе в Пятигорске участвовали жертвы теракта (22 ребенка от 2-х до 18-ти лет и 11 взрослых), а также – 72 их родственника, друзей и пр. Реабилитируемые в полном объеме получили комплексное санаторно-курортное лечение и психологическую помощь. В санатории работу осуществляли 10 специалистов: 5 начинающих социальных работников и психологов Владикавказа и 5 достаточно квалифицированных специалистов из Ставрополя, Ростова, Краснодара.

Мне пришлось непосредственно работать со следующими категориями клиентов: 1) детьми от 7-ми до 17-ти лет: 16 бывших заложников и 9 детей – родственники и друзья жертв; 2) взрослыми от 23-х до 72-х лет: 7 бывших заложников, в том числе 3 педагога СШ 1 и 15 – близкие заложников.

Более чем у 60% заложников были зафиксированы физические травмы: минно-взрывные, осколочные и пулевые ранения, ожоги, сотрясение мозга и прочие. В 48% случаев это были сочетанные травмы.

Формы работы в санатории: индивидуальная и групповая, в том числе семейная. В начале и в конце реабилитации осуществлялась психодиагностика; в течение всего времени использовались стратегии психологического консультирования и коррекции. В моих групповых занятиях участвовали от 2-х до 9-ти человек: 2 группы детей по 5 и 4 человека, группа педагогов школы, 3 супружеские пары и 7 семей, в каждой из которых было от 2 до 7 человек.

Основные психологические проблемы клиентов можно классифицировать на индивидуальные, семейные и групповые, а также условно разделить их на три группы: 1) Трудности,

непосредственно связанные с терактом; 2) Симптомы вторичного плана, усугубленные или спровоцированные бесланской бедой; 3) Проблемы, инициированные или поддерживаемые значительными ошибками в организации помощи жертвам, в том числе и их профессиональной психологической реабилитации.

В данной статье кратко остановлюсь лишь на первых двух группах трудностей: 1) на устойчивых индивидуальных и групповых психологических проблемах жертв теракта, которые вписываются в симптомокомплекс PTSD, и 2) на симптомах деструкции системы взаимоотношений в Беслане, в республике.

Из PTSD-симптомов представлю те два, что, на мой взгляд, не описаны в специальной литературе (деструкцию самооценки и пищевого поведения жертв), несомненно, известный Стокгольмский симптом, которому, полагаю, бесланские события добавили информативности, а также – фиксированные у жертв известные психологические новообразования/ Бассин Ф.В., Рожнов В.Е., Рожнова М.А., 1979; Василюк Ф.Е., 1990; Б.Колодзин, 1992; М.Ш.Магомед-Эминов, 1998; И.В.Соловьев, 2000; Н.В.Тарабрина, 2001; Н.В.Тарабрина, Е.О.Лазебная, 1992; А.И.Ташёва, 1992, 2001; Е.М.Черепанова, 1995, 1996 и др./.

Деструкция самооценки у детей и взрослых. У абсолютного большинства первичных жертв теракта (собственно заложники) зафиксирована неадекватно низкая самооценка, а у вторичных жертв (близкие и друзья заложников) – самооценка значительно заниженная или завышенная.

До 81,2% всех опрошенных констатируют существенную динамику самооценки, напрямую связывая её с событиями 1-3 сентября. При этом согласно ретроспективным отчетам клиентов, самооценка которых имела явную динамику в результате теракта, *негативная трансформация самооценки* среди первичных жертв имела место у 90,2% взрослых и у 100% детей; показатели самооценки вторичных жертв были несколько иными: у 96,4% – взрослых и у 77,3% детей. *Позитивное преобразование самооценки* зафиксировано, соответственно, лишь у 1 взрослого заложника; у родственников и ближайших друзей заложников – 3,6% у взрослых и 22,7% – у детей.

Значительные нарушения пищевого поведения первичных и вторичных жертв теракта. И через 1,5 месяца после теракта люди отказывались есть традиционные для осетин и прежде любимые ими мясные блюда, особенно жареные и копченые, так как «от них исходил запах копченых человеческих тел»; категорически отвергали пюре любого происхождения: это блюдо напоминало «размазанные по потолку, стенам, полу останки тел убитых», на которые многие из

спасшихся жертв были вынуждены наступать, «подчиняясь командам бандитов, а затем и спецназовцев, либо по собственной воле, так как понимали, что иначе им не выбраться из этого ада».

Абсолютное большинство жертв чувствовали себя лучше, спокойнее, комфортнее, если видели рядом доступные для них источники воды. Многие дети и взрослые стали пить непривычно много жидкости, выпивая, например, в течение ночи до 1-3 литров воды, хотя физиологические параметры внутренней среды их организмов оказались не измененными. До сих пор многие матери Беслана при первой же просьбе ребенка подают ему не привычную чашку с водой, а непременно литровую-полторолитровую бутылку воды и т.д. «Пищевые и водные мотивы» и сегодня оказываются типичными сюжетами тревожных, болезненных сновидений, рисунков, размышлений и «цветущих», полиморфных страхов потерпевших, их ярких воспоминаний.

Во время теракта 87,3% опрошенных взрослых, находившиеся вне школы, отказывали себе в праве принимать пищу и 22,7% – отказывались пить: «Поем-попью вместе с сыном-дочерью»...

Стокгольмский и пр. симптомы как следствия насильственного удержания. Признаки Стокгольмского синдрома зафиксированы у 54,5% взрослых заложников и 18,2% детей. Эти люди, достаточно точно описывая кошмары 52-х часов заточения в школе и свои тяжкие переживания, говорили, что с ужасом ожидали от террористов ещё большей агрессии, чем та, что они проявили. Выявилось, что 86,7% этих реабилитируемых до и после событий в школе неоднократно подвергались различным видам насилия: 6 человек – физическому, 2 человека – сексуальному, 10 – психологическому и 4 человека – экономическому. Формы насилия обычно сочетались. При этом 8 детей и 5 взрослых воспроизводили примеры «человеческого» поведения террористов: «сказал намочить белье под одеждой, а потом его сосать вместо воды», «вывел на ночь пожилых женщин из спортзала в другое помещение, где можно было полежать на полу, впервые за двое суток вытянув ноги», бросил шоколадку. Один ребенок рассказывал, что террорист спас его во время штурма, приказав лечь за тела убитых и прикрыв его своей курткой.

Из диагностированных психологических новообразований у жертв теракта упомяну лишь самые типичные, суть которых метафорически может быть сформулирована следующим образом:

«Я был там, а вы (они) не были, следовательно, не поймете и не имеете права сейчас меня судить»...

«Государство должно компенсировать»...

«Синдром ограничения свободы».

«Вина выживших».

«Все они (чеченцы, ингуши, осетины, русские) доброго слова не стоят»...

«Всегда быть начеку».

«Куда мне деться от этих воспоминаний?»

Гнев по отношению к себе («Я мог поступить тогда иначе!»), к другим («Где все они были?» и «Где они сейчас, когда мне так плохо?»).

Деструктивное самовосприятие в условиях насильственного удержания и после них: *в вариантах ущербности* («Тогда и сейчас я никчем, слаб, труслив, недостойн»...) или *омnipотенции* (явное переоценивание собственных реальных возможностей в травматических обстоятельствах).

«Я боюсь, что все это может повториться»...

Наконец, – о *симптомах вторичного плана, усугубленных или спровоцированных бесланской бедой*. До сентября 2004 года эти проблемы были актуальными лишь для определенных групп граждан, а какие-то из них казались невозможными по определению.

Самые типичные из этих симптомов следующие: *публичный нигилизм подростков старшего и среднего возраста, юношей по отношению к некоторым национальным традициям общения с посторонними людьми; очевидное и не скрываемое пренебрежение детей от 7 лет к родителям, старшим сиблингам (братьям и сестрам) и другим близким, беспрецедентно резкое падение авторитета власти республики Северная Осетия, авторитета силовых структур, системы образования и здравоохранения; снижение авторитета педагогов средних школ республики*.

Например, юноши и подростки *стали демонстративно игнорировать традиции обязательного подчеркнуто уважительного отношения к старшим, в том числе и к лицам мужского пола*: подросток продолжает сидеть, не встает, когда к нему обращается взрослый мужчина; развалившись, сидит за праздничным столом, когда мужчина произносит тост, а другие мужчины из уважения к говорящему почтительно стоят; наконец, подросток открыто сквернословит в присутствии старших и пр.

С особым трагизмом взрослые осетины воспринимают поведение детей, которое нарушает незыблемые прежде традиции семейных отношений. До 1 сентября 2004 года взаимоотношения во многих патриархальных осетинских семьях (а их в республике было большинство) строились в соответствии со строгими традициями поведения поло-ролевого, поколенческого и с учетом порядка рождения ребенка.

Так, младший ребенок в осетинской семье – самый любимый, именно он сотни лет до конца дней своих оставался объектом самой пристальной заботы всех членов расширенной семьи. Но именно он по самому факту рождения последним в семье всегда был обязан ухаживать за всеми старшими в доме, безоговорочно принимать поручения от любого члена семьи, старше его даже на несколько месяцев. Спасти младшего дитя от данной участи могли лишь два события: рождение еще одного ребенка или появление в доме невестки, чей статус в данной семье априорно оказывался минимальным. Возраст невестки не имел при этом значения. Ей мог давать поручения и младший ребенок, как только он в принципе научался это делать.

После сентябрьских событий дети-заложники, а вслед за ними и другие дети Беслана стали пытаться самостоятельно усаживаться на неприкосновенное место отца за столом, стали активно отказываться от выполнения своих привычных домашних обязанностей, открыто игнорировать поручения родителей, старших братьев и сестер, других близких. Сами дети признают, что они стали значительно больше грубить, лгать родителям и старшим сиблингам. У некоторых из них впервые в жизни пробудилась потребность вслух возражать отцу и, более того, вопреки традициям, в том числе и традициям физических наказаний, они стали отстаивать перед отцом собственные интересы, интересы братьев, сестер, матери.

Судя по нашим наблюдениям, выраженность данного симптома напрямую определяется возрастом детей, их личностными особенностями, наличием-отсутствием физической травмы во время теракта, ее тяжестью, а также поведением ребенка в ситуации заложничества, после освобождения и пр.

На мой взгляд, *уникальность психологических трудностей жертв теракта* в Беслане состоит в сочетании их индивидуальных психологических проблем с деструкцией традиционной системы межличностных отношений в республике, в том числе национальных, вероисповедальных, семейных и педагогических, с беспрецедентно резким падением авторитета данных социальных институтов, имеет выраженный национальный колорит. Ситуация, конечно же, осложняется цинизмом и кощунством организаторов и исполнителей теракта; очень большим числом погибших (330 человек, среди них 186 детей) и потерпевших (1343 человека); осознанной детьми беспомощности всегда действительно любящих, заботливых родителей и педагогов, бессилия взрослых в целом, наконец, страны.

Если в ближайшее время ситуация не изменится принципиальным образом, то дальнейшее развитие событий в

Беслане и республике может развиваться по следующему сценарию: рост числа суицидов и соматических заболеваний; хронификация физических и психологических симптомов; вспышки активной, неуправляемой агрессии в адрес правительства всех уровней, представителей отдельных национальностей, средств массовой информации, педагогов, родителей выживших детей и пр. Словом, придется констатировать, что бандиты достигли цели – породили условия для уничтожения осетин как нации и создали дополнительные условия для дестабилизации положения не только на Северном Кавказе, но в какой-то мере в стране в целом.

Работать с описанными выше и прочими социальными и психологическими трудностями должны представители властных структур, системы образования и здравоохранения Северной Осетии и России, профессиональные психологи, педагоги, в том числе и педагоги-заложенники, этнографы, журналисты, деятели искусства, родители.

Следует «проинвентаризировать», а затем ответственно и квалифицированно определить принципы и задачи работы местных и приезжих психологов в Беслане, контингент их клиентов, оптимальные методы и формы работы; объективно отслеживать динамику психологического здоровья жителей, в первую очередь первичных и вторичных жертв теракта; договориться о взаимодействии психологов и других специалистов в городе.

Потребность в систематизации, объединении усилий различных специалистов растет в связи с приближающимся судебным процессом над Н. Кулаевым; типичным этапом усиления посттравматической симптоматики (6-9 месяцев) и необходимостью серьезной, системной, в том числе и психологической подготовки республики, специалистов к 1 сентября 2005 года.

Литература

1. Бассин Ф.В., Рожнов В.Е., Рожнова М.А. Психическая травма. Руководство по психотерапии. – Ташкент: Медицина, 1979.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций.- М.: МГУ, 1990.
3. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. Пер. Савельевой И.В.- Зеленоград: "Шанс", 1992.
4. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. – М.: Психоаналитическая Ассоциация, 1998.
5. Соловьев И.В. Посттравматический стрессовый синдром: причины, условия, последствия. Оказание психологической помощи и психореабилитация.- М.: ООО "Август-БОРГ", 2000.

6. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб., М., Харьков, Минск: ПИТЕР, 2001.
7. Тарабрина Н.В., Лазебная Е.О. Синдром посттравматических стрессовых нарушений. Современное состояние и проблемы. // Психологический журнал, 1992. т. 13, № 2.
8. Тащёва А.И. Своеобразие психологических проблем у жертв бесланского теракта. / Психология и педагогика социального воспитания. Материалы научно-практической конференции. – Кострома: КГУ, 2005.
9. Тащёва А.И. Психологическая помощь лицам, потерявшим близких в результате катастроф. / Психология травматического стресса сегодня. Тезисы докладов международной конференции. – Киев: Общество "Знание", 1992.
10. Черепанова Е.М. Психологический стресс. Книга для школьных психологов, родителей и учителей. М.; Издательский центр "Шанс", 1996.
11. Черепанова Е.М. Саморегуляция и самопомощь при работе в экстремальных условиях. Руководство для спасателей и другого персонала служб быстрого реагирования. М.: Изд-во РГПУ, 1995.

**Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»
Министерство образования и науки Российской Федерации
Психологический институт РАО
Удмуртский государственный университет
Ярославский государственный педагогический университет
Центр развития образования г. Набережные Челны
Институт управления г. Набережные Челны**

проводят 19-20 августа 2005 года

в г. Набережные Челны

**Всероссийскую
научно-практическую конференцию
«РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ
И ПРАКТИКИ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ»**

Программа конференции включает:

I. Пленарное заседание и работу в секциях по направлениям:

1. Теоретические и методологические проблемы психологической практики
2. Социальная психология на службе Российскому обществу
3. Проблемы управления персоналом в российском бизнесе
4. Психологическая служба в образовании (в рамках августовской педагогической конференции)

II. Круглые столы, мини-семинары, и мастер-классы.

**4-я Международная конференция
«Психология и эргономика.**

единство теории и практики»

состоится 22-23 августа 2005 года

г. Тверь

4-ая Международная конференция "Психология и эргономика: единство теории и практики" является логическим продолжением трех предыдущих, проводившихся в России (г. Тверь) в 1999, 2001 и 2003 гг.

Предполагается обсуждение результатов фундаментальных и прикладных исследований и разработок в части развития методологии социальной, инженерной психологии и эргономики, ориентированной на: создание высокоэффективных производственных и организационных структур с хорошим психологическим климатом и высокой корпоративной культурой; обеспечение психологической устойчивости и безопасности людей в трудовой деятельности, гуманизации, привлекательности и престижности труда; создание высококачественной и конкурентоспособной продукции; проведение эффективных мероприятий по обеспечению жизнедеятельности специалистов и населения, качества их жизни и т.д.

Целью конференции является также доведение содержания практических рекомендаций по выводу России из экономического кризиса, разработанных в психологии и эргономике за последние 2 года, до широкого круга руководителей отраслей и предприятий, производителей отечественной промышленной продукции, психологов и эргономистов, преподавателей ВУЗов, менеджеров и специалистов по маркетингу.

**I-я Всероссийская конференция
«ГУМАНИТАРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ»
состоится 24-29 августа 2005 года
г. Таганрог**

В настоящее время комплексная междисциплинарная разработка гуманитарных проблем становится одним из главных направлений в современной психологии. Происходящие в мире события показывают, что именно это направление имеет шанс найти ответы на острые вопросы, связанные с поиском личной и социальной идентичности, ценностным самоопределением, борьбой с агрессивностью, национальной и религиозной нетерпимостью. Задача данной конференции – познакомить профессиональное сообщество с исследованиями в этом направлении, проведенными в последнее время, наметить общую теоретическую и методологическую платформу, найти новые практические подходы, адекватные вызовам современности.

Основные темы конференции:

- Философия психологии.
- Психология и вызовы современности.
- Антропологический подход в психологии.
- Психология здоровья и безопасности человека.
- Психология толерантности.

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 на дискете в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом не более 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитируемая 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 точку с запятой – 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.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, домашний почтовый адрес с индексом, телефон, специальность, ученое звание, место работы и должность, 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.

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. 218а,
Редакция журнала «Российский психологический журнал».
Тел. 43-07-67; факс 43-08-05; E-mail: rpj@psyf.rsu.ru*

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2005

ТОМ 2 № 2

ИБ № 3099

Лицензия ЛР № 65-41 от 01.09.99 г.

Сдано в набор 02.06.05. Подписано в печать 24.06.05.

Формат 62×94 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Verdana.

Печать офсетная Усл. п. л. 12,8. Уч.-изд. л. 9,5.

Тираж 800 экз. Заказ № 25/06.

Отпечатано в типографии ООО "Диапазон".

344010, г. Ростов-на-Дону, ул. Красноармейская, 206.