

**СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ВЕСТНИК**

**№ 7/1**

**2009**

# СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научно-практический журнал

Журнал зарегистрирован  
Министерством РФ по делам печати,  
телерадиовещания и средств массовой коммуни-  
каций от 15 мая 2002 г.  
Свидетельство о регистрации ПИ № 10-4711

**Учредитель** – Южный федеральный университет  
**Главный редактор** – член-корр. РАО, д.биол.наук,  
профессор Ермаков П.Н.

Журнал издается с 1996 г., выходит 4 раза в год  
СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК  
Научно-практический журнал  
**2009 г ► № 7/1**

**Ответственный секретарь** – Щербакова Л.В.  
**Компьютерная верстка** – Кубеш И.В.

## Редакционный совет

д.пед.наук, профессор Акопов Г.В.  
д.пс.наук, профессор Асмолов А.Г.  
д.пс.наук, профессор Аллахвердов В.М.  
д.пс.наук, профессор Богоявленская Д.Б.  
академик РАО, д.пс.наук, профессор Бондырева С.К.  
д.пс.наук, профессор Дебольский М.Г.  
д.пс.наук, профессор Забродин Ю.М.  
д.пс.наук, профессор Знаков В.В.  
д.пс.наук, профессор Зинченко В.П.  
д.пс.наук, профессор Карпов А.В.  
академик РАО, д.пс.наук, профессор Климов Е.А.  
д.пс.наук, профессор Леонтьев Н.И.  
д.пс.наук, профессор Малофеев Н.Н.

д.пс.наук, профессор Марьин М.И.  
д.пс.наук, профессор Перелыгина Е.Б.  
д.пс.наук, профессор Попов Л.М.  
академик РАО, д.пед.наук, профессор Рубцов В.В.  
член-корреспондент РАО, д.пс.наук, профессор Реан А.А.  
д.пс.наук, профессор Рыбников В.Ю.  
д.пс.наук, профессор Смирнов С.Д.  
д.пс.наук, профессор Тхостов А.Ш.  
канд.пс.наук, доцент Цветкова Л.А.  
д.пс.наук, профессор Черноризов А.М.  
академик РАО, д.пс.наук, профессор Шадриков В.Д.  
д.пс.наук, профессор Шмелев А.Г.  
академик РАО, д.пс.наук, профессор Фельдштейн Д.И.

## Редакционная коллегия

д.пс.наук, профессор Абакумова И.В.  
д.биол.наук, профессор Бабенко В.В.  
канд.пс.наук, профессор Васильева О.С.  
д.пс.наук, профессор Воробьева Е.В.  
д.пс.наук, профессор Джанерьян С.Т.  
канд.пс.наук, доцент Дикая Л.А.  
д.пс.наук, профессор Лабунская В.А.

д.пс.наук, профессор Рюмшина Л.И.  
д.пс.наук, профессор Сидоренков А.В.  
д.пс.наук, профессор Скрипкина Т.П.  
д.пед.наук, профессор Федотова О.Д.  
д.пед.наук, профессор Фоменко В.Т.  
д.филос.наук, профессор Шкуратов В.А.

## Адрес редакции:

344038, Ростов-на-Дону,  
пр. Нагибина, 13, ком. 243.  
Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05  
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Подписано в печать 15.03.09.  
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.  
Гарнитура Myriad Pro.  
Печать цифровая. Усл. печ. л. 12,71.  
Заказ № 82/09. Тираж 1000 экз.

Подготовлено и отпечатано DSM group.  
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Казахская, 35.  
E-mail: dsmgroupp@yandex.ru, dsmgroupp@mail.ru

Перепечатка материалов только по согласованию с Редакцией.  
© Северо-Кавказский психологический вестник

<b>ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b> . . . . .	5
<b>Абакумова И.В., Грекова В.А.</b> Отчуждение как категория смыслодидактики . . . . .	5
<b>Голубова В.М., Исаакян О.В.</b> Особенности формирования смысловой дивергенции в процессе развития креативности студентов . . . . .	12
<b>ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>	
<b>Абакумова И. О., Кадыкина Н.М.</b> Саморегуляция как составляющая профессиональной сферы личности юриста. . . . .	19
<b>Волков А.А., Бакулин А.В.</b> Требования оперативно-служебной деятельности к психологической подготовленности участковых инспекторов милиции . . . . .	26
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>	
<b>Белова Е.В., Нестеренко И.Е.</b> Рефлексивные технологии как фактор внутренней дифференциации в учебном процессе . . . . .	31
<b>Ейст Н.А., Дзюба Е.А.</b> Личностно-центрированный подход к обучению: история и перспективы развития в отечественной педагогике. . . . .	37
<b>Суфиянов В.В., Бакулин А.В.</b> Диалог как педагогическая технология в смыслообразующем учебном контексте. . . . .	42
<b>ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ</b>	
<b>Гриднева С.В., Тащёва А.И.</b> Личностные детерминанты совладающего поведения со страхами у детей 9-10 лет . . . . .	47
<b>Прокопьева Е.В., Бережнёва И.В.</b> Исследования субъективного времени в современной психологии. . . . .	55
<b>Тащёва А.И.</b> Ретроспективные представления о психологических проблемах теракта в Беслане . . . . .	61
<b>ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Косикова Л.В.</b> Инклюзивное образование: отношение родителей и педагогов к инклюзивному образованию . . . . .	69
<b>Кремененко О.Д., Грекова В.А.</b> Особенности смысложизненных стратегий педагогов-руководителей общеобразовательных школ как фактор формирования безопасной образовательной среды . . . . .	74
<b>Масаева З.В.</b> Специфика образования в Чеченской республике . . . . .	81
<b>СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>	
<b>Пыжова К.В.</b> Анализ психологических особенностей подростков с низкой речевой активностью в контексте проблем межличностного взаимодействия . . . . .	84
<b>Панченко М.И.</b> Смысловая сфера личности инвалида и социально-психологическая адаптация в условиях кризиса занятости . . . . .	88
<b>ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
<b>Лунина Е.Б., Исаакян О.В.</b> Методологические и теоретические предпосылки исследования самореализации в профессиональных контекстах. . . . .	97
<b>Пашкова А.П.</b> Проблема кадрового потенциала: системный психологический анализ . . . . .	103
<b>РЕЗЮМЕ ВЫПУСКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ / ABSTRACT OF THE ISSUE IN ENGLISH</b> . . . . .	109
<b>НАШИ АВТОРЫ/OUR AUTHORS</b> . . . . .	117



## ОТЧУЖДЕНИЕ КАК КАТЕГОРИЯ СМЫСЛОДИДАКТИКИ

**Абакумова И.В.,  
Грекова В.А.**

*Смыслодидактика акцентирует внимание на переосмыслении и дополнении тех сравнительно новых категорий, которые обычно ориентированы на гностические закономерности обучения. Одна из таких категорий – отчуждение. Взгляд на обучение как на психолого-педагогический конструкт с позиций понятия отчуждения мог бы более рельефно высветить такие стороны учебной деятельности и ее организации, которые в иной позиции могут оставаться, и, как будет показано, остаются не раскрытыми.*

**Ключевые слова:** смыслодидактика, аксеология, основные понятия классической дидактики, тезаурус современной дидактики, рефлексия, интроспекция, задачи на смысл.

По нашему мнению, пришло время понятие отчуждения распространить и на учебный процесс, ввести его в обиход современной научной и практической дидактики. Имеющиеся случаи обращения дидактов к отчуждению как к широкозначимой научной категории весьма симптоматичны, они могут прямо и косвенно свидетельствовать о психолого-педагогической значимости явления, казалось бы, недидактического порядка. Вместе с тем мы вправе утверждать, что увиденное обращение должно быть более уверенным и последовательным. К этому побуждают, по крайней мере, несколько достаточно выраженных обстоятельств.

Во-первых, обучение, как и образование в целом – социальный институт таких масштабов, которые не могут не отразить наиболее значимые атрибуты индивидуальной и общественной жизни, в числе которых обнаруживаются и признаки отчуждения. Обучение в этом случае берется в некотором смысле вне «времени и пространства», как учебный процесс вообще. Взгляд на обучение как на психолого-педагогический конструкт с позиций понятия отчуждения мог бы более рельефно высветить такие стороны учебной деятельности и ее организации, которые в иной позиции могут оставаться, и, как будет показано, остаются не раскрытыми. Логика подсказывает: если в обучении имеются условия для возникновения состояний отчуждения и если при этом имеется более или менее разработанная теория отчуждения, то, желая поднять дидактику на более высокий уровень, хорошо было бы их соотнести. Это тот случай, когда познание определяется как «извлечение логоса из окружающих событий». Все, что связано с отчуждением, в нашем

случае извлекается из событий обучения, но в свете «теоретических прожекторов».

Во-вторых, целесообразность обращения дидактов, а вместе с ними и педагогических психологов, к непедагогической категории отчуждения можно объяснить именно современными тенденциями развития отечественного образования и общества в целом. Смена общих мировоззренческих парадигм сняла до некоторой степени содержащийся в тогдашнем понимании основ отчуждения налет негативной, агрессивной характеристики данного феномена. Принимая во внимание, что в ту же гуманистическую сторону сделало поворот и образование, становится все более очевидной принципиальная возможность экстраполяции понятия отчуждения в этом его обновленном качестве в дидактическую сферу. Сложилась удачная ситуация возможности привнести в дидактику психолого-педагогического потенциала, содержащегося в теоретических основаниях отчуждения, найти в них нечто, что «работало бы на гуманистическую стратегию обучения», задать новый угол зрения на учебный процесс.

В-третьих, обстановка в отечественном образовании такова, что его гуманистические тенденции остаются большей частью пожеланиями. Личностная ориентация учебного процесса, его человекоцентрированный характер не стали сущностью ни реальной педагогической действительности, ни научно-теоретических конструктов. Ничто так ярко не проявляет себя в обучении, как отчуждение. Можно сказать и так: нигде отчуждение не проявляет себя с такой силой, как в обучении и образовании в целом. Возникает задача осмысления «отчуждающих»

аспектов обучения, выявления его негативной, как, впрочем, и положительной, сущности на профессиональном уровне, через обращение во внепедагогические научные сферы. Более точно вопрос звучал бы следующим образом: в чём конкретно, с позиций отчуждения как понятия, как гносеологической структуры, проявляется дидактическое отчуждение, в чем заключается, в первую очередь, его негативизм, как возникают внутри учебного процесса моменты отчуждения регрессивно плана, как предупреждать и преодолевать отчуждение подобного рода?

За скобками указанных предпосылок, актуализирующих проблему анализа процесса общения в контексте категории отчуждения, укажем ещё на одну, по значимости равную, возможно всем предыдущим. Предпосылка заключается в ответе на вопрос: есть ли в современном психолого-дидактическом арсенале методов, срезов, способов, механизмов обучения такие их структуры, которые можно было бы использовать как инструментарий предупреждения и преодоления отчуждения в обучении, удержания учебного процесса в неотчужденном состоянии? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно хотя бы предварительно определиться, в чем конкретно дидактическое отчуждение проявляет себя в обучении? Опережающим образом можно сказать, что базируемое на значениях как объективной и основной единице содержания учебной деятельности, обучение обращено, прежде всего, к сфере мышления учащихся, по отношению же к их сознанию как структуре значительно более высокого порядка, включающей саморефлексию, переживание и т.д., оно предстает как отчужденная реальность. Лишить учебный процесс отчужденности в указанном понимании – значит обратить его не к знаниям и мыслительным структурам учащихся, основу которых составляют объективные значения, а к их смыслам и смысловым структурам, означающим замыкание субъективного опыта с детьми на объективные ценности их жизненного мира. Смыслы и смысловые структуры человека в психологии и других человековедческих науках определяются как ячейки сознания и высшая инстанция саморегуляции жизнедеятельности человека, и именно поэтому, базируемое не на объективных значениях, а на субъективных смыслах, обучение в указанном отношении теряет отчужденный характер, приобретает форму движения самих учащихся, их смысловых предпочтений, переживаний, творческих актов. Смыслы и смысловые структуры, образующие обучение к ресурсам сознания, и являются реальным психолого-дидактическим механизмом, способным, по крайней мере, ограничить степень отчужденности учебного процесса.

Указав на обучение, ориентированное на значение и таящее опасность отчуждения и на обучение,

ориентированное на смыслы и потенциально ограничивающее (предупреждающее, преодолевающее) действие процессов отчуждения, мы тем самым определили стратегию, вектор анализа: от обучения на уровне значений к обучению на уровне смыслов, что равно отношению: от обучения на отчужденной основе – к обучению на неотчужденной основе. Нетрудно увидеть, что за указанными отношениями скрывается отношение более высокого уровня, обозначенное в названии учебника: от дидактики когнитивной к дидактике смысловой. Таким несложным образом материал параграфа вводится в общий контекст работы.

Заметим, что обозначенное отношение анализа – лишь общее, как было подчеркнуто, его название. В действительности отчуждение имеет форму «глубокой математической нелинейности», обнаруживается на различных уровнях и в различных звеньях учебного процесса. Будем иметь в виду, как общую линию проблемы, так и ее пересекаемость с другими, не столь значимыми и ею определяемыми отношениями. Иного рода пояснение заключается в том, что выше мы оперировали понятием отчуждения скорее на интуитивном, чем на дискурсивном уровне, основываясь на тех первичных впечатлениях об отчуждении, которые многие из нас имеют вне его глубокой научной проработки. Ниже стремясь к системному изложению поставленных вопросов, будем более точными и последовательными в определениях и характеристиках отчуждения, как общенаучной категории, так и ее дидактического варианта.

С определения отчуждения, как онтологической характеристики некоторого класса жизненных явлений, а затем и как гносеологической сущности мы и начнем.

В одном из широко распространенных подходов отчуждение понимается как «опредмеченная» деятельность человека в виде ее продуктов. Продукты в данном случае имеют характер своеобразно сплюснутой деятельности и несут на себе печать ее субъектов, вплоть до личностных особенностей авторов (аккуратность или небрежность, например), осуществляющих деятельность. Деятельность, осуществляемая в ходе ее опредмечивания, или, в иной терминологии, объективации, как бы записывается на производимом ею результате, приобретает по отношению к человеку внешний и предельно свернутый вид, отчуждается от него, живет во вне, своей, самостоятельной жизнью. Если обратиться к этимологии слова «отчуждение», то его значение выражается в корне «чужд», заключается в «чуждости» чего-то человеку. Обратим внимание и на приставку «от», выражающую не простую дихотомию «мое-чужое», а то, что «чужое было моим, а стало «чужим» и даже «чуждым». «Отчужденность» в условиях фактического

отождествления «опредмечивания», «объективации» и «отчуждения» проявляется в многократном раздвоении жизни человека на «истинную» (в ее событиях, поступках, осмыслении, переживаниях) и неистинную, опредмеченную в результатах деятельности (продуктом, результатом деятельности может быть и сама деятельность, если она обусловлена и вызвана другой деятельностью и приобрела устойчивый характер).

Разновидностью отчуждения в рассматриваемом, «мягком» ракурсе, при котором «отчужденность» не ведет себя как активная сила по отношению к тому, кто явился ее источником, а как его спокойное инобытие, является его логический, точнее, гносеологический вариант. Речь идет об определении мыслительной деятельности человека в виде текстов как ее знаковых продуктов. Если нетекстовые формы результатов деятельности содержат в себе информацию об ее субъектах, то текстам как таковым (научным, художественным, учебным, нарративным и мн. др.) это свойство присуще в особенности. Отчужденные от своих создателей самими же создателями и, вместе с тем, запечатлевшие их образы, они образуют специфическую действительность, поучившую название семиосферы.

Крайним выражением рассматриваемых форм отчуждения является их объективно-идеалистический вариант, обосновываемый Гегелем и его последователями. По Гегелю, природа, общество, история являются опредмеченными стояниями абсолютного духа, отчужденными от него же формами. Мир рассматривается им как «отчужденный от себя дух», «самосознание создает свой мир и относится к нему как к некоторому чуждому миру, так что отныне оно должно завладевать им».

Как видим, уже в последних словах Гегеля можно обнаружить выход за пределы отождествления «опредмечивания» и «отчуждения». Отчужденный от самосознания человек (а он является выражением абсолютного духа) мир ему же, человеку, и противостоит. В последующие, послегегелевские периоды, отчуждение как философия и научная категория все более наполняется экономическим, политическим, социальным содержанием. Оно предстает как процесс, характеризующийся превращением деятельности человека и ее результатов в самостоятельную, господствующую над ним силу. Примером последнего может служить известное положение о том, что порожденное человеком и отчужденное от него общественное производство к нему же и возвращается в виде «профессионального критинизма».

Чтобы далее перевести сказанное об отчуждении в дидактический, а затем и в психологический план, необходимо в сказанном же произвести ряд операций. Одна из них заключается в том, что не только

в логическом варианте отчуждения оно проявляется в виде текстов, но в определенном смысле и в других вариантах, где имеет место «опредмечивание». Текст в его знаковом выражении есть всеобщая форма инобытия человека, его отчужденное состояние. Текст же, как известно (Ю.М. Лотман, М.К. Петров), – действительность культуры, ее фиксированное состояние и развитие. Так проблему отчуждения мы переводим в лоно культуры. Вторая операция заключается в целесообразности подмены «абсолютного духа» на все ту же культуру. Развитие, понимаемое в известных своей глобальностью философских системах как восхождение к всеобщему, т.е., к абсолютному духу, может быть истолковано на более «приземленном», аксеологическом языке, как овладение человеком эквивалентом абсолютного духа, базовыми, высшими, общечеловеческими, прежде всего, ценностями, в совокупности и образующими культуру. Так, с известной долей допущения, проблему отчуждения мы вновь вводим в русло культуры, но уже с другой стороны. Наконец, и более радикальное понимание отчуждения как значительной силы может быть выражено на языке культуры как универсальном тексте, устанавливающем, например, нормы поведения человека в обществе и тем ограничивающем его свободу. Можно сказать и сильнее. Факты, артефакты, архетипы культуры – «опосредованные способы коммуникации» (В.И. Курбатов), разбросанные по эпохам и континентам, либо, напротив, сгрудившиеся в своем разнообразии на небольшой территории, взаимодействуют друг с другом, ведут диалог, противодействуют друг другу благодаря их отчужденности от своих создателей и передаче их другим носителям – знакам и текстам. Проблема отчуждения (скажем так: в изложенном понимании) ведет, таким образом, не просто в проблему культуры, но культуры как движущей силы человеческих цивилизаций.

Введение нами проблемы отчуждения в контекст культуры вызван спецификой дидактики. Содержанием обучения и образовательного процесса в целом являются ценности культуры, а они есть не что иное, как «опредмеченные» смыслы человеческого бытия. Но и сам учебный процесс, и образование в целом – также специфические, предельно уплотненные сегменты культуры. Наконец, и дидактика как теория образования и обучения – особенная часть общей культуры, выражающая научные основания учебного познания. Множественный каркас дидактической культуры и отчуждение как явление культуры – вопросы, как видим, взаимно сопряженные, тяготеющие друг к другу, пересекающиеся.

Первое, что бросается в глаза, если смотреть на обучение под углом зрения отчуждения, – то, что вначале оно существует в виде проектов, программ,

стандартов, планов, моделей, разработок, так что заключенное в них содержание отделено от познающего субъекта. Это тот случай отчуждения, когда оно совпадает с «опредмеченной» деятельностью, но не учащихся, а учителя. На рассматриваемом уровне проектирования учебного процесса можно говорить и об ее отчужденности по отношению к учащимся, но отчуждение здесь является не следствием деятельности учащихся, а результатом деятельности учителя и других задействованных в этом процессе педагогических работников. Они, педагоги, сознательно, направленно отчуждают учащихся от их опережающего участия, например, в уроке, его осмыслении и прогнозировании. Имеющиеся факты включенности учащихся в разработку представляющих уроков являются хотя и успешными, но немногочисленными. К сказанному близко высказывание Л.Н. Толстого о том, что учителя придумали такое устройство школы, чтобы было удобно им, а не детям.

Таким образом, отношение к отчуждению, присущему обучению на уровне его проектирования, является неоднозначным. С одной стороны, оно необходимо как акт проектной культуры, как «опредмечивание» того, чего еще нет. С другой стороны, отчуждение по ряду обстоятельств может выйти за границы его тождественности с «опредмеченным», с «объективацией». На одно из таких обстоятельств – исключение из процесса проектирования подлинных субъектов учебной деятельности – учащихся – мы указали. В общем же и целом текстовая, знаковая форма обучения, в большинстве случаев определяющая реальный процесс, не дает достаточных оснований для того, чтобы по ней оценивать обучение в ту или иную сторону. Подлинная оценка обучения в этой его отчужденной, потенциальной, виртуальной форме может быть лишь предварительной.

Мы подошли к одной из наиболее значимых идей настоящего параграфа, выражающих проблему отчуждения в учебном процессе. Главное в обучении, если его соотносить с категорией отчуждения, состоит не в «опредмечивании чего-то» и в его отчуждении реальной действительности обучения. Напротив, главное заключается в «распредмечивании» отчужденной в текстах деятельности, ее преобразовании в действительные мысли, чувства, отношения как в относительно автономном мире учащихся и учителя, так и в их совместной деятельности. Вспомним Н. Бердяева: «Дух в плену знаков». Вспомним и другое, тоже философское: «Беспокойное состояние духа». Первое характеризует отчужденный, знаковый, гносеологический уровень обучения, второй – уровень его реального протекания, трансформации в неотчужденное состояние.

В данной точке параграфа акцентируем внимание на том, что обращение к отчуждению как

к реальному процессу и научному понятию привело нас к «отчуждению» с теми же онтологическими и гносеологическими параметрами. Отчужденное и разотчужденное стояние учебного процесса – показатели перевоплощаемости форм обучения. Вначале оно имеет отстраненную от учащихся форму, затем существует как процесс, когда содержание по отношению к учащимся теряет внешний, предметный характер, и в этой перевоплощенной форме разворачивается как мысль, движение, эмоции, мотивы деятельности.

Уровень реального протекания учебного процесса, сбрасывающего знаковое внешнее облачение – это уровень «становящегося бытия» учащихся, а отчасти, конечно, и учителя. Если, следовательно, по отношению к каким-либо учащимся распрепредмечивание учебного материала не осуществится, то отчуждение проявит себя не только как акт «опредмечивания», причем не «своей» деятельности, а другого, «чужого», но и как процесс, чуждый субъектному опыту, индивидуальному сознанию учащихся. На месте подлинной, в идеале неотчужденной деятельности (предметная деятельность, деятельность мышления, деятельность переживания) оказывается подлинное отчуждение как выражение неподлинной деятельности. Между отчуждением и развитием явно просматривается обратная пропорциональная зависимость, которую можно квалифицировать как психолого-дидактическую закономерность.

Дело, однако, не только и не столько в степени «распредмечивания», субъективации «определенных», «объективированных» структур обучения. Отчуждение в описываемом случае является довольно очевидным и внешним. Имеются и более скрытые и сущностные механизмы его действия в учебном процессе. Отчуждение может быть более глубоким и менее глубоким, более значимым и менее значимым, более негативным и менее негативным, более расположенным к «разотчуждению» и менее расположенным к «разотчуждению». Неодинаковы и интенсивность проявления отчуждения как показатель качества учебной деятельности и ее психолого-дидактической организации.

Предметом нашего внимания в дальнейшем будет такой учебный процесс, в котором, казалось бы, успешно преодолеваются его отчужденные структуры – например, учебный материал как носитель определенного содержания. Преодолеть его отчужденное состояние, значит сделать «своим», перевести во внутренний, субъективный план субъектов учебной деятельности.

Избранная нами логика изложения предписывает возвратиться к высказанному ранее положению о двух преобладающих ингредиентах содержания, наличествующих в учебном материале: значениях

и смыслах. «Преодоление сопротивления материала» (А. Блок), положительно решающее проблему снятия знаковой, текстовой формы содержания, т.е., освобождающее «дух» из плена знаков, в состоянии в этом случае привести к двум взаимосвязанным, но качественно различным результатам: один, идущий от значений, – как разотчуждение текстов в мысль, мыслительную деятельность учащихся; другой, идущий от смыслов, – как разотчуждение текстов в смысловую, смыслообразующую деятельность. В первом случае в оптимально организованном обучении, отчуждение разрешается самораскрытием «эмбриологии» истины (из знаний как упакованного продукта человеческих исканий). Во втором случае отчуждение ослабевает и снимается замыканием отношений субъектного опыта учащихся и объективных ценностей, расширяющимся смыслом (из объективированных смыслов культуры). Значения, знания, мышление – компетенция науки: смыслы, рефлексия, переживания – компетенция искусства. По этим двум направлениям культуры и реализуется в обучении проблема отчуждения, распрямления, «раскристаллизации» значения и смыслов, высвобождения «духа из плена знаков». Первая линия ведет, как было сказано в начале параграфа, к когнитивной дидактике, ее развивающему варианту, второй – к смысловой дидактике.

«Разотчуждение», приводящее в конечном итоге к двум различным результатам: когнитивному и смысловому – факт, с которым нужно согласиться. Первый восходит к тому материалу, каким он был в определенном состоянии и выражал объективные связи окружающей действительности; второй – исходному материалу, выражавшему связь человека с действительностью, с его жизненным миром. В первом случае процесс распрямления заканчивается однозначной, объективной, научной картиной мира учащихся, во втором – становящейся многозначной, субъективной, индивидуальной картиной мира.

Оба процесса распрямления, разотчуждения, в иной, более узкой, психологической интерпретации – интериоризации, имеют место в обучении и определяют его общую логику. Более того, в оптимальных версиях учебного процесса оба пути направляемой учителем деятельности учащихся по преобразованию отчужденного материала, например, в динамическое движение урока, представляют один раздвоенный путь, совершаемый в непрерывном целостном акте. Если на уроке излагается событие и изложение ставит целью посредством ярких образов актуализировать смысловые структуры сознания учащихся – через сферу переживания, а затем проводится анализ данного события в аспекте идей изучаемой темы, то подобный фрагмент и будет служить иллюстрацией к сказанному. Можно предположить, что далее, на основе осуществленной анамнестической деятельности,

учащиеся выполняют творческое сочинение, осуществляя собственную образную рефлексию на события, подобные услышанному, и на идею, в виде извлеченного из них «логоса».

В таком уроке становящаяся индивидуальная картина мира учащихся не отрицает объективного образа мира, а обогащает его, делает его более полным и живым, равно как и сама обогащается стабилизирующими ее когнитивными векторами.

Имеются основания утверждать, что под напором идей гуманистической психологии, дидактики личностно-ориентированного образования, общих человекоцентрированных тенденций развития современного общества в учебном процессе, в особенности его инновационной части, образовался крен в сторону развития достаточно поверхностных сфер личности учащихся. Когнитивная составляющая учебного процесса в ряде случаев ослабевает столь стремительно, что складывающееся положение дел вызывает тревогу. Это происходит при условии, что четыре пятых учебного материала, предписываемого к изучению стандартами, является знаково-ориентированным и, следовательно, обращено к когнитивным, гностическим механизмам регуляции жизнедеятельности учащихся. Можно предположить, что значительная часть глубокого, теоретического, сущностного, фундаментального в своей основе материала, содержащегося в стандартах, остается отчужденной от учащихся, активная работа с ним не производится.

Наблюдаемый в учебном процессе эмпиризм, доходящий до примитивизма и вызываемый благими стремлениями «личностной ориентации», беспокоит, конечно, за судьбу непосредственно не личностной, когнитивной сферы растущего человека. Знания, а уж тем более сущностные, эпистемные, проблемные – метод ориентации в непростой действительности, можно предположить, что и метод поведения, не говоря уже о том, что вне них невозможны никакие компетенции, о которых так много разговоров.

Тревогу за оставшийся во многих случаях отчужденным теоретический материал мы связываем не только с его самодостаточной значимостью. Путь освоения ведущих, организующих идей и понятий (Д. Брунер) – это путь обучения и в развитии смысловой сферы учащихся, в области их смыслообразующей деятельности. Надо лишь оговориться, что данный путь к смысловым структурам детей – не прямой, каким он часто бывает при непосредственном смыслоориентированном содержании, а сложный, во времени иногда отсроченный. Дело в том, что не только личностно-смысловой контур психики человека, охватывающий фактически его и психические уровни, определяет собою располагаемый под ним познавательный, когнитивный контур, по

знакам взаимодействия систем большего и меньшего порядка, но и более нижний, когнитивный контур влияет на личностно-смысловой контур, по тем же законам системного взаимодействия.

За примером обратимся к одному из наиболее слабых мест всего нашего общего отечественного образования – к обучению музыке. Немало фактов, когда оно ограничивается восприятием музыки малых народов и не доводится до теоретических обобщений и выкладок. Задача состоит в том, чтобы на базе реальной музыки и столь же реальных ее ощущений, переживаний ее образов, т.е., на основе смысло-образов учащиеся поднимались до теоретических обобщений музыки, шли к концептуальным образам. Чем вызвана такая хотя бы минимальная интеллектуальная составляющая музыкального образования учащихся общеобразовательных школ? Тем, что она позволила бы им «читать» музыкальные произведения больших жанров – оперы, симфонии, балеты. Незнание языка музыки (уровень значения обучения) в рамках когнитивной дидактики приводит к тому, что огромные пласты «серьезной» музыки остаются отчужденными, отторгнутыми от человека в течение всей его жизни. Известно, что именно «большие» музыкальные жанры несут в себе и большую смысловую нагрузку и в состоянии эффективно питать смысловое развитие человека, необходимо только найти ключ к тому, чтобы распаковать содержащийся в большой музыке смысловой потенциал, сделать ее понимаемой и переживаемой. К удовлетворению, имеются и обратные примеры перевода деятельности учащихся со смыслообразного уровня на аналитический, в пределах которого эмоционально – образной основы учащимися извлекается тот самый логос, о котором была речь. Отчужденное от учащихся, скрытое за смыслообразами значение проявляется, и материал теряет характер «вещи в себе», перевоплощается в форму движения мысли, перевоплощается, в свою очередь, в некий овеществленный, экстерниоризационный результат (схема, модель).

В данном отношении показателен урок, на котором учащиеся переводили содержание романа Е.В. Замятина «Мы» в систему координат, высвечивая ее на мониторе компьютера. В системе координат находили отражение темп, динамика, информационная насыщенность, эмоциональный вектор произведения, внешняя соотнесенность образов. Уже в этом разрушающем живую образную ткань аналитическом действии можно усмотреть возможность актуализации уже имеющихся смысловых интенций учащихся, возникновения новых смысловых ориентаций, смещения прежних смысловых акцентов. Главное же, переход учащихся от деятельности переживания к деятельности ярко выраженной интеллектуальной направленности в состоянии у некоторых из них

включить операционально-смысловой механизм, видеть и переживать смысл самой этой деятельности. Поначалу скрытая аналитическая структура романа сбрасывает художественную форму, становится разотчужденной и даже переживаемой. Хотя во взятом нами реальном уроке и аналитическая структура произведения, и деятельность класса по ее отысканию относительно некоторых учащихся так и остались либо на уровне значений, либо вообще на уровне полного отчуждения. Хотим, все же, обратить внимание на другую сторону вопроса: овладев способом перекодирования эмоционально-образной смысловой информации в концептуально-образную информацию, научившись методу дискурса в рентгенографии художественного текста, т.е. осуществив акт преимущественно когнитивного типа, учащийся в перспективе в состоянии более глубоко понимать и переживать масштабные произведения, подобные замаятинскому. Когнитивно-дидактические процессы оказываются факторами, участвующими в смысловом разотчуждении и «работающими» на опережение.

Отчуждение–разотчуждение в обучении – процессы, нуждающиеся в психолого-дидактическом обеспечении, специальных механизмах, в числе которых и названный.

Обращая внимание на явную недооценку в реальном учебном процессе когнитивной, т.е. собственно познавательной составляющей учебной деятельности и указав на имеющее место в обучении отчуждение именно когнитивного рода, правильным будет сделать акцент на другой, противоположной стороне вопроса. В общем состоянии обучения масса разотчужденного когнитивного материала заметно преобладает над аналогичным, над смыслонасыщенным, смыслонесущим материалом. Данный факт весьма многозначителен. Освоенное на уровне значений в процессе распределения, содержание теряет внешне отчужденный характер по отношению к самому себе – к его опредмеченному, свернутому, отчужденному состоянию, в то время, как, будучи объективным в своих значениях, оно остается отчужденным по отношению к глубоко внутреннему «Я» учащихся, к уже сформированной в каждом из них индивидуальной смысловой матрице, к коду сознания каждого. Между тем подлинная сущность человека, как уже было сказано выше, по различному поводу и что уже, в общем, известно, в смысловой наполненности сознания, той системе ценностей, которая составляет стержневую основу личности. Следовательно, подлинное освоение материала учащимися, означающее убывание степени его отчуждения, представляет, как уже отмечалось в другой ситуации параграфа, замыкание внутренних, смысловых структур сознания учащихся на объективных ценностях культуры, окружающей действительности,

«смысловых единичных» (А.Н. Леонтьев). Отсутствие таких связей – показатель освоенности содержания, в лучшем случае, на уровне значения, а следовательно, высшие инстанции саморегуляции жизнедеятельности ребенка окажутся незадействованными, и отчуждение, приняв внутреннюю, субъективную форму, сохранится.

Надо прямо сказать, что разотчуждающие процессы по отношению к когнитивной составляющей обучения, на самом деле загоняющие отчуждение вглубь, и разотчуждающие процессы по отношению к смысловой составляющей, реально снимающие отчуждение в обучении, находятся в неравных условиях. На стороне когнитивной половины проблемы – стандарты, программы, учебники и учебные пособия, нормативные документы, ориентирующие большей частью на знаниевое обучение и, следовательно, содержащие предпосылки организации отчуждающей деятельности учащихся. На стороне смысловой половины проблемы современная психология, инновационная дидактика, теория смыслообразование, ориентирующие обучение на наиболее значимые структуры ребенка, высшие смыслы его бытия и тем самым открывающие путь к безотчужденной деятельности учащихся.

Из этого следуют, по крайней мере, два вывода.

Первый вывод стоит в целесообразности перераспределения материала той части содержания учебного процесса, которая зафиксирована в стандартах. Это больше чем наполовину части того проектируемого, объективированного, определенного

и в этом смысле отчужденного учебного процесса, о котором была речь. Предпочтение должно оказываться материалу, обеспечивающему самораскрытие личности ее индивидуальности на основе смысловых новообразований.

Второй вывод заключается в особом отношении к «значащему» содержанию учебного процесса: если предположить, что в компетенции стандартов – содержание, представленное совокупностью значений и выраженное в специфической текстовой форме, то реактивный учебный процесс, призванный распределить текст и «высвободить значения, должен идти, со всей очевидностью, дальше.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Макарова Е.А. Схема и фон: интросекция в неоднородном семиотическом пространстве. – М.: изд-во «КРЕДО», 2007. – 283 с.
3. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике. Новое понимание дидактических методов. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2006. – 312 с.
4. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технология направленной трансляции смыслов в обучении. – Нальчик: изд-во КБГУ, 2008. – 312 с.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОЙ ДИВЕРГЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Голубова В.М.,  
Исаакян О.В.

*В период юности формируется смысловая дивергентность как интенция познающего субъекта сделать выбор на основе уже сложившихся смысложизненных стратегий, интегрированной системы ценностных ориентаций. Эта уникальная личностная способность должна учитываться при организации тех заданий, которые лежат в основе творческого развития профессиональной ориентации.*

**Ключевые слова:** креативность, творчество, выбор, смысловые интенции, смыслообразования, дивергентность.

Целевая установка образовательного процесса в настоящее время – развитие не только интеллектуального потенциала, но и способности самостоятельно мыслить, обновлять и расширять свои знания, развивать отношения, взгляды, мотивационные установки, многообразные способности, центральное место в которых занимает возможность быть субъектом общественных отношений готовым участвовать в социально необходимой деятельности. Для этого необходимо растить творческую личность, обладающую гибким продуктивным мышлением для генерирования разнообразных оригинальных, нестандартных идей (А.Г. Асмолов, Л.Я. Дорфман, В.Н. Дружинин, Л.Ф. Обухова, Е.А. Шумилин, И.Д. Фельдштейн).

Личности, имеющие возможность для творческой самореализации, достаточно хорошо адаптируются к социуму, поскольку он не оказывает на них безусловного влияния. Они подвижны внутренним, а не внешним локусом контроля, ориентацией в своей деятельности не на общепринятые нормативы и стандарты, а на свою собственную систему ценностей, которая оказывается очень устойчивой. Их острый интерес к делу, которому они себя посвятили, к творчеству вообще находится внутри них и связан только с их индивидуальностью (Т.В. Галкина, В.Н. Козленко, Е.А. Солдатова, Е.Е. Туник).

Принципиальным отличием личности, имеющей возможность реализовать свою творческую активность, от депривированной (базально неудовлетворенной личности) является то, что поведение первой основывается на собственной системе ценностей. При этом негативное влияние социума на такую личность сводится к минимуму; поскольку такая личность руководствуется внутренними мотивами поведения, и прежде всего, ориентацией на собственный личностный

рост, личностное развитие. Такая личность не допускает манипулирования собой, особенно если, ее цели не совпадают с целями социума, поскольку она ориентирована на собственную устойчивую систему мировосприятия. Такая личность характеризуется ярко выраженной направленностью на решение интересующей ее, проблемы, на выполнение какой-либо деятельности, причем вся эта активность обязательно происходит в режиме творчества. Это означает, что индивидуальности такого типа отличаются, постоянным творческим отношением к действительности (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Хат).

Невозможно исследовать эту проблему не обращаясь к понятию креативности и анализу его конкретных форм и функций в условиях современного вуза. Креативное мышление предполагает несколько или множество ответов на один вопрос. Оно рассматривается как сложный многоплановый процесс, включающий в себя разные параметры психического отражения приема и переработки информации.

Важным моментом для выявления необходимости развития креативности является положение о том, что личность, которая может реализовать свою творческую активность, руководствуется внутренними мотивами поведения и ориентируется, прежде всего, на собственный личностный рост, саморазвитие (М.Н. Берулава, Н.Ф. Вишнякова, З.И. Калмыкова, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман, Г.Ю. Флоровская и др.).

Приобретенные навыки интеллектуального поиска будут необходимы для решения не только учебных проблемных ситуаций, но и в дальнейшем для решения широкого круга проблем из самых различных областей жизни. Решению этой задачи будут способствовать пути оптимизации структуры интеллектуального действия не только для получения информации, но

и оперирования ею, что в свою очередь будет развивать интеллектуальную и социальную мобильность (И.В. Абакумова, М.С. Егорова, Е.Л. Яковлева).

Креативность активизирует способность оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать и классифицировать полученный материал. Приобретение навыков самостоятельного поиска необходимо для решения широкого круга проблем из самых различных областей жизни, способствует развитию таких личностных качеств как социальная смелость и заявительность. (Д. Сиск, К. Хеллер).

Феномен креативности в психологической науке известен примерно с 50-х гг. XX века. Термин «креативность» (от лат. creatio – сотворение, создание) имеет в настоящее время достаточное распространение в российской и зарубежной психологической науке. Большинство работ по данной проблеме связано с именами зарубежных психологов (Ф. Баррон, Дж. Гилфорд, С. Медник, К. Роджерс, Дж. Рензулли, Е.П. Торренс).

В отечественной психологии понятие «креативность» рассматривается в фундаментальных трудах Д.Б. Богоявленской, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, а также работы таких исследователей, как В.Н. Дружинина, А.П. Пономоренко, Т.Н. Кожинной, М.А. Холодной, В.С. Юркевич и др.

В целом, в истории психологической науки можно выделить два основных подхода к изучению и пониманию креативности: когнитивный (познавательный) и личностный.

Важным является подход Дж. Гилфорда (1967), впервые введшего понятие креативного мышления как целостного, интуитивного, релятивного, указал на принципиальное различие между двумя мыслительными операциями: конвергенцией и дивергенцией. Креативное мышление определяется им как «тип мышления, идущий в различных направлениях». Это мышление допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Креативное мышление опирается на воображение. Оно предполагает, что на один вопрос может быть несколько ответов, что и является условием порождения оригинальных идей и самовыражения личности.

Согласно Дж. Гилфорду, креативное мышление характеризуют четыре основных качества: быстрота, гибкость, оригинальность, точность. Быстрота – способность высказывать максимальное количество идей в определенный отрезок времени. Причем, в данном случае важно не их качество, а их количество. Гибкость – способность высказывать широкое многообразие идей. Оригинальность – способность порождать новые нестандартные идеи. Она может также проявляться в ответах не совпадающих с общепринятыми. Точность – законченность, способность совершенствовать

или придавать законченный вид своим мыслям. Однако современная отечественная теория позволяет выявить даже в дивергенции различные составляющие, показав, что система выбора и вариативности может иницироваться как внешними, мотивами стимулами, так и внутренними, глубинными, смыслообразующими (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, Т.А. Матис, В.А. Петровский).

В психологических исследованиях Е. Рензули, Д. Филтелсон, Л. Волланс, креативность рассматривается как базовая черта личности. На наш взгляд интересна позиция Д. Пиагета, рассматривающего креативность не со стороны узких проявлений, а во всеобщей форме как опосредованная воспитанием и личным опытом самостоятельность мышления и действия. Самостоятельность мышления выражается в умении оперировать представлениями с постоянным добавлением своих фактов к суждениям и умозаключениям. Самостоятельность проявляется во всех отношениях – в поступках, в логике интеллектуальных действий, осуществляемых детьми. Мысли учащегося являются источником его собственной свободной умственной деятельности.

Сложный характер креативного мышления раскрыт достаточно глубоко в работах И.В. Блаунберга, Е.Г. Юдина В проведенных ими экспериментах подтвердился факт наличия позитивных комплексов в мышлении возрастных границ ранней юности. Позитивное их значение состоит в том, что они связаны с мысленным размыванием границ признаков предмета, протекания их друг в друга. Это в свою очередь необходимо для полноценного интеллектуального творчества, где структура понятия должна быть принципиально гибкой, оставляющей возможность для его развития.

Для исследования креативного мышления существенное значение имеют теоретические положения академика А.М. Матюшкина, который считает, что полная структура продуктивного мыслительного акта включает в себя порождение проблемы и формулирование мыслительной задачи, а также поиск решения и его обоснование. Причем звено порождения проблемы рассматривается как наиболее специфическая характеристика творческого процесса мышления.

Исследования креативного мышления (И. Хайн, А.Б. Шнедер, Д. Роджерс) доказывают, что важнейшей характеристикой дивергентного выбора является становление таких психических новообразований, которые выступают как исследовательская активность. С креативностью сопряжены два личностных качества, а именно: интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе. Творческий акт, таким образом, включается в контекст

интеллектуальной деятельности по схеме: на начальном этапе постановки проблемы – активное сознание – сдвиг мотива на цель деятельности; на этапе решения – активно бессознательное (отбор и проверка правильности решения) – невербализованные личностные смыслы, на третьем этапе опять подключается сознание – актуализация и вербализация личностных смыслов.

В качестве основного новообразования выступает изменение личностных пространств, формирование Я-концепции, становление самосознания, формирование смысложизненной концепции личности.

В юношеском возрасте личностное пространство существенно расширяется и преобразуется в связи с расширением сфер проявления индивидуального бытия. Особо актуализируются в юношеском возрасте процессы смыслообразования, формирование внутренних позиций (личностной, нравственной, гражданской и т.п.), именно в этот возрастной период и формируется смысловая дивергентность как интенция познающего субъекта сделать выбор на основе уже сложившихся смысложизненных стратегий, интегрированной системы ценностных ориентаций.

При определении целей и задач эмпирической части работы, мы исходили из ранее проведенных исследований, изложенные в работах отечественных и зарубежных исследователей о жизненном пути и жизненных планах человека (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, Л.Н. Коган, И.С. Кон и др.), о субъектности и самодетерминации личности (А.В. Брушлинский, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн), об образе (картине) мира (Ю.М. Лотман, А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов, В.В. Столин, Р.М. Грановская, А.Я. Гуревич) и о специфике личностного развития в юношеском возрасте (И.С. Кон, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, А.В. Мудрик, П. Блос, Э. Эриксон, Ш. Бюлер).

Принцип развивающего обучения был в нашем психолого-педагогическом исследовании основным. Он формулирует, по существу, единственную цель обучения, состоящую в том, что обучение должно быть развивающим. Это предполагает общее психическое развитие: умственное, нравственное, физическое. Мы рассматриваем его с той позиции, что носителем, субстратом, «материей» развития является личность, ее ум, внутренний мир, психика. Хотя еще не выявлен единый носитель развития, современная психология позволяет говорить о существовании единого, глубинного, фундаментального, сущностного уровня психического развития, по отношению к которому особенности психических процессов и способностей индивида выступают как отдельные видимые проявления.

Целью нашей развивающей программы явилось предоставление психологических средств,

обеспечивающих личностное саморазвитие, независимость в выборе и принятии решений, возможность самостоятельно контролировать собственное продвижение. Здесь нами были использованы следующие принципы:

- принцип использования интеллектуальных задач, которые невозможно решить обычным способом;
- принцип принятия различных аспектов творчества: устные ответы, различные формы поведения, всевозможные реакции на высказывания (А.М. Пономарев).

При построении концепции нашего экспериментального исследования мы исходим из идеи, что творческое мышление имеет сложный характер и структуру. Оно не только проявляется, но и существует в деятельности, развивается (А.М. Матюшкин, В.В. Давыдов, Я.А. Пономарев, Д.Н. Завалишина, В. Заика, Д.Б. Богоявленская, А.А. Люблинская, И.С. Якиманская). Следовательно, наиболее адекватным изучение креативности может быть в процессе учебной деятельности студентов, а также в процессе его экспериментального формирования. Положение о взаимосвязи обучения и развития занимает важное место среди основных методологических положений отечественной психологической науки (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, С.Г. Костюк, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец).

В соответствии с этим обучению принадлежит определяющая роль в развитии. Оно ведет за собой развитие и должно быть развивающим. Практическое применение в обучении мыслительных действий получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, разработанная П.Я. Гальпериным.

Для реализации поставленных целей были проведены две серии исследования: констатирующий эксперимент, проходивший в два этапа; формирующий эксперимент, проходивший в 4 этапа. Таким образом, каждая серия психолого-педагогического исследования осуществлялась поэтапно. Каждый этап определен временными рамками.

Контрольная и экспериментальная группы на всех этапах эксперимента были равны по количеству участников по составу, уровню развития. Тестовый материал для исследования и процедура психодиагностики проходила как в естественных условиях учебного процесса, так и в процессе индивидуальной работы психолога со студентами.

Задачами формирующего эксперимента является следующее.

1. Помочь студенту осознать собственные проблемы психологического характера (осознание смысла жизни, необходимости самореализации в учебной деятельности и социуме), научить его накоплению

внутренних сил и резервов для осуществления личностного самоопределения.

2. Осуществить попытку создания программы по развитию креативности и личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности и жизни.

Исследовательский поиск шел в двух направлениях: во-первых, на основе выработанных ранее подходов, проектировалась система психологической поддержки студентов в учебном процессе, и, во-вторых, апробировалась и модифицировалась программа тренинга по развитию креативности личности, рассматриваемая нами как одна из необходимых базовых потребностей личности в самоактуализации.

В содержательном плане, диагностический блок представляет собой специально организованный процесс методик, направленный на выявление и осознания студентами отдельных сторон своей личности, которые нуждаются в совершенствовании.

Теоретический блок рассматривает научные, исторические подходы к проблеме, в рамках которых формируется представление о психологической поддержке личности как активном, осознанном процессе, направленном на сохранение целостности личности и реализацию заложенного в ней потенциала.

Развивающий блок включает тренинговые упражнения, направленные на развития креативности, психологическую коррекцию выявленных нарушений в различных сферах личности: когнитивной, эмоциональной и поведенческой.

Цель тренинга заключается в активизации креативного и личностного потенциала личности студента.

Задачи тренинга:

- развитие у студентов креативности, стремления к самопознанию, самосовершенствованию, развитию образа «Я»;
- обучение навыкам творческого взаимодействия на основе имеющихся креативных способностей, обеспечивающих личностный и профессиональный рост; повышение учебной деятельности с помощью исследовательской мотивации.

Теоретической базой тренинга является гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерса), теории личностно-развивающего образования (В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина). В программе тренинга также использованы научные идеи развития личности Б.С. Братуся, В.А. Петровского, А.В. Петровского, В.И. Слободчикова, Д.И. Фельдштейна.

В программе психологической коррекции личностного развития студентов используются различные формы работы (индивидуальные и групповые), определяемые в зависимости от индивидуальных особенностей личностного развития студента.

Общее время для реализации коррекционной программы «Я и мир, в котором ты живешь»

составляет 90 часов. Проведение тренинговой работы определено частотой использования до трёх раз в неделю. Продолжительность коррекционных занятий составляет от 20 минут на начальном этапе до 1,5 часов – на заключительном.

При анализе полученных данных по визуальным тестам Е. Торранса, мы отметили более успешное выполнение по трем субтестам в контрольной группе, по сравнению с экспериментальной. В первом субтесте – «Нарисуй картину» – средний суммарный показатель в экспериментальной группе составил 89 баллов – 2,96 %, в контрольной – 79 баллов – 2,63 %. Во втором визуальном субтесте – «Дорисуй рисунок» в экспериментальной группе средний суммарный показатель по тесту составил 82 балла – 2,73 %, а в контрольной – 90 баллов – 3,0 %. В третьем субтесте – «Составь изображение» – в экспериментальной группе он составил 83 балла – 2,74 %, в контрольной – 104 балла – 3,47 %.

Особенно значимыми различия оказались на момент констатирующей диагностики по средним значениям субтестов словесно-звуковой шкалы экспериментальная и контрольная группы. Так в экспериментальной группе по 11 субтесту – «Звуки и образы» – средний показатель составил 90 баллов – 3 %, а в контрольной – 119 баллов – 3,97 %. Наиболее доминирующие данные в 12 субтесте – «Звукоподражание и образы». В экспериментальной группе средний суммарный показатель – 92 балла – 3,06 %, в контрольной – 111 баллов – 3,75 %.

Таблица 1

**Результаты экспертной оценки преподавателями креативных проявлений у студентов на констатирующем этапе эксперимента**

Группа	Характеристики креативности							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Экспериментальная группа	1,6	3,7	3,1	3,4	3,5	2,7	2,6	2,2.
Контрольная группа	1,7	3,5	2,9	3,1	3,2	1,8	2,2	1,7

*Примечание: 1 – чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей; 2 – беглость; 3 – гибкость; 4 – находчивость, изобретательность; 5 – оригинальность, изобретательность; 6 – независимость, 8- самодостаточность.*

Как видно из таблицы 1, на начало исследования расхождения между оценками характеристик креативности контрольной и экспериментальной групп не значительны. При статистической проверке полученных данных различий по t-критерию Стьюдента не обнаружено.

Как показывают результаты экспертной оценки, в наибольшей степени у студентов 3 курса проявляются такие характеристики креативности, как беглость, т.е. способность выдвигать и выражать большое количество идей в данных условиях (3,7 балла в экспериментальной и 3,5 балла в контрольной группе), способность к структурированию, изобретательность (3,5 балла в экспериментальной и 3,2 – в контрольной группе).

Низкими баллами (1,8-2,7) отмечены такие характеристики креативности, как способность демонстрировать поведение, которое является неожиданным, оригинальным, но полезным для решения проблемы (оригинальность, продуктивность); способность выявлять тонкие, неопределенные, сложные взаимосвязи между предметами и объектами в проблемной ситуации, способность проявлять уверенность в выдвижении гипотез, отстаивать свою позицию в пробных и окончательных гипотетических доказательствах, вести себя креативно.

Следует отметить, что на начало эксперимента у респондентов экспериментальной и контрольной групп в целом наблюдается небольшое число оригинальных решений, ориентация в основном на общепринятые идеи, превалирование однотипных ответов, отказ от поиска других способов и сюжетов при выполнении заданий. Кроме того, отмечается эмоциональная неготовность студентов к выполнению творческих заданий, наличие барьеров на пути к креативному процессу.

Метод творческого конструирования включал три фазы, которые последовательно дополняли друг друга:

1 фаза – проблемная постановка креативно-смысловые задачи;

2 фаза – гипотетическая догадка. Предложения, способствующие дедуктивному развертыванию гипотетических предложений на основе получения новых фактов. В ходе поиска происходит выдвижение гипотез решения, проявление догадки, т.е. как бы внезапно студенты приходят к первоначальному решению проблемы;

3 фаза – переход от гипотетических предложений к использованию суждений. На этом этапе идет формирование умения обдумывать ходы решения мысленно, полностью решать задачу в уме; ограничиваются речевые пробы и опробуются новые ходы решения. Чтобы получить качественную характеристику проявлений студентов как субъектов учебной деятельности, мы считали необходимым поставить их в условия относительно точного принятия задания и подчинения ему всех мыслительных действий на определенный временной интервал. Следовало варьировать формы заданий, чтобы изучить особенности их восприятия (программирование предстоящей деятельности на

основе словесной характеристики, общей цели и правил задания, способам его выполнения).

Следующий этап нашего исследования по формированию креативности соответствовал четвертой ступени (реализация) и включал подбор креативно-смысловых заданий таким образом, чтобы конечный результат не был строго заданным, но в нем прослеживался бы переход от более развернутой ориентированной помощи к более сжатым видам объяснений. Переменной величиной служило соотношение характеристик различных предметов, их свойств и качеств, выявления взаимосвязей. Важнейшими показателями общего уровня выполнения задания были адекватность ответов и степень их развернутости, их смысловая насыщенность.

Было выделено 4 элемента креативно-смысловых задач:

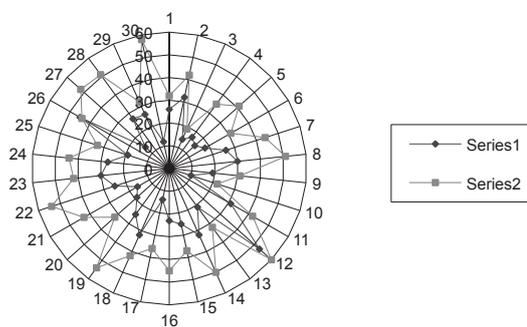
1-ый элемент – аналитический. В нем представлен анализ – мыслительное расчленение целостной структуры информации;

2-ой элемент – синтезируемый. В нем основу составляет синтез – мыслительное воссоединение различных элементов в целостную систему;

3-ий элемент – абстрагирования. В этом элементе имеют место абстракции и обобщения при помощи которых выявляются общие, наиболее важные признаки и происходит освобождение от случайных поверхностных признаков;

4-ый элемент – конкретизация. В нем происходит операция конкретизации, возврата к индивидуальной специфичности, анализируемой ситуации. Следует отметить, что каждая связь описывалась нами в достаточно общем виде, в практике она имеет значительное место в конкретных и общих проявлениях.

Круговая диаграмма с использованием полярных координат показывает разницу диапазона полей стандартных и оригинальных решений на констатирующем этапе эксперимента по формированию смысловой дивергенции (рис.1).



**Рис. 1. Диаграмма полярной оси координат по показателю оригинальность в экспериментальных группах (сентябрь-май 2006)**

Материалы пространственных комбинаций наносились на координаты с углом отклонения в 12 градусов. Данные диаграммы показывают, что количество стереотипных ответов составляет 70 % – 21 испытуемый. Из них только 26,6 % смогли высказать 4 пробных решения, которые также не отличались оригинальным видением проблемной ситуации. На этот счет можно высказать два предположения. С одной стороны, учащиеся 18-24 лет имеют ограниченный запас общих представлений, и поэтому наблюдается большое количество шаблонных, пространственных ответов. С другой стороны, так как у испытуемых креативный коммуникативный опыт меньше, чем у тренера, специфические словесные ассоциации у них еще не успели закрепиться так же прочно. Данные поля стереотипных решений говорят в пользу этой последней гипотезы.

Что касается поля оригинальных решений, то увеличение количества не одинаковых (оригинальных) ответов увеличивается соответственно числу испытуемых. У 66 % испытуемых фиксируется максимальное количество пробных высказываний – 11. 16,6 % испытуемых увеличило речевые пробы в два раза. Доминирующий процент испытуемых – 76,6 % увеличили продуктивность высказываний в 2,5 раза. Таким образом, наблюдается тенденция увеличения количества оригинальных ответов и количества испытуемых, дающих оригинальные ответы.

#### **Эмпирические исследования позволили сделать следующие выводы.**

1. Креативность, существенной характеристикой которой является стремление индивида к оригинальности, гибкости, нестандартности в реализации целей деятельности связанной с выбранной профессией, на этапе обучения в ВУЗе, обеспечивает студенту выход на новый уровень самодетерминации в осмысления действительности, связанный с более широким социальным контекстом жизни, расширением внутреннего мира, и одновременно открывает вариативный потенциал для личностного означивания внешней и внутренней действительности в процессе профессионального становления.

2. Особенности развития креативности на этапе профессионального становления, существенно зависят от уровня сформированности смысловой дивергенции как интенции к самостоятельному выбору и оценке на основе личностно-значимых смысловых предпочтений. В соответствии с полученными данными можно сделать вывод, что люди с низким уровнем профессиональной реализации более центрированы на себя, на решение своих проблем, по сравнению с высокой и средней группами профессиональной самореализации. При общем низком уровне креативности обучаемого отсутствует связность компонентов саморегуляции, ее структурированность и

интегрированность в смысловые образования. При высоком уровне креативности выявляется решительность, уверенность в своих силах, готовность осуществлять поставленные цели, реализовывать планы, отвечать не только за профессиональную успешность и за успехи в собственной жизни, но и за жизнь и успехи других людей

3. Высокий уровень развития смысловой дивергенции существенно влияет на профессиональное становлении студентов, обуславливая на этом этапе следующие личностные особенности:

- наличие целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу;
- максимально высокий показатель стремления к самоактуализации;
- ярко выраженное стремление к творческой реализации и гуманитарным ценностям самоактуализирующейся личности, гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, в то же время характерно неверие в возможность искренних и гармоничных межличностных отношений, недоверие к людям с низким уровнем спонтанности (свободы, естественности, легкости без усилия);
- наиболее значимые ценности – «интересная работа», «активная деятельная жизнь» и «уверенность в себе», при этом «общественное призвание» и стремление к «развитию» не имеют особой значимости;
- восприятие окружающего мира и себя происходит посредством осознания смыслового содержания лаконичных абстрактных знаков и символов и эмоционального отношения к себе;
- высокий уровень потребности в достижении;
- гармоничное отношение к будущей профессиональной деятельности и ее высокая значимость, проявляющееся в значительном преобладании внутренней мотивации;
- высокая неудовлетворенность текущим уровнем знания;
- максимально высокая значимость качества преподавания;
- ярко выраженная потребность в дальнейшем совершенствовании.

4. Креативно-смысловые задачи, предлагаемые в настоящем исследовании рассматриваются как «задачи на поиск смысла», так как они могут иметь несколько вариантов решения, в равной степени близких к оптимальному и приемлемых как в конкретной, так и в гипотетической, или абстрагированной ситуации. Одна и та же задача существенно изменяет смысловую структуру обучаемого: каждый из них может ознакомиться с вариантами решения, послушать и взвесить множество их оценок,

дополнений, и основное, различных оценок и смыслов, которыми наделяют данную ситуацию другие и соответственно выбрать наиболее приемлемый вариант решения.

Креативно-смысловые задачи позволяют выйти за рамки традиционных границ обучения по поиску подходящего способа комбинирования заданных условий и перейти на уровень анализа содержательно-смысловых компонентов учебного процесса самим обучаемым. Преподаватель при этом созидает содержание, синтезирующее разнохарактерные ценности, в сложной взаимозависимости между собой и в еще более сложных потенциальных связях с совокупным субъектным опытом студентов, учитывая особенности их профессионального становления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике. Новое понимание дидактических методов. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2006. – 312 с.
3. Али-Заде Абдул Оглы. Особенности процессов анализа и синтеза в деятельности творческого воображения у учащихся. Дис. ... канд. психол. наук. – Баку, 1982.
4. Альбуханова К.А. Психология и сознание личности. – М.: изд-во МПСИ, 1999. – 243 с.
5. Альшуллер Г.С. Как научиться изобретать. – Тамбов: Наука, 1961. – 176 с.
6. Батищев Г.С. Диалектика творческого мышления. – М.: Педагогика, 1984. – 243 с.
7. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству // Психологический журнал. – 1982. – № 4. – С. 6–11.
8. Вишнякова Н.Ф. Рефлексивно-креативный подход к управлению творческим процессом // Гуманизация образования. Психолого-педагогический международный журнал. – М., Сочи, 1998. – № 1. – С. 32-39.
9. Дружинин В.Н., Хазратова Х.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. – 1994. – № 3. – С. 83–87.
10. Казанцева Л.А. Дидактические основы применения исследовательского метода в условиях гуманизации образования. Автореф. дисс. ...докт. пед. наук. – Казань, 1999. – 426 с.
11. Кравцов Г.Г. Проблемы развития личности в творческом процессе. – М.: Просвещение, 1982.
12. Матюшкин А.М. Развитие творческой личности. – М.: Педагогика, 1991.

## САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ЮРИСТА

Абакумова И. О.,  
Кадыкина Н.М.

*В статье представлен анализ теоретических и эмпирических исследований по проблеме профессионального становления личности, в общем, и профессиональной самореализации юристов, в частности. На основе проделанного анализа подчеркивается актуальность данного блока проблем юридической психологии, особенно выделяется отсутствие психологических исследований юристов, работающих в сфере нотариата.*

**Ключевые слова:** профессиональное становление личности, ценные и смысловые жизненные ориентации, динамика профессионального становления, профессиональная реализация юристов.

История взаимосвязи психологии и юриспруденции имеет давние многовековые традиции, которые складывались на протяжении многих поколений. На каждом из этапов теории и практики юриспруденции раскрывались и осмысливались специфические возможности психологии. Это касалось техник получения личных признаний от подозреваемого, свидетельских показаний, данных о личности подсудимого, потерпевшего, истца и ответчика, психологических способов допроса, изблечения лжесвидетелей, классификации преступников, способов содержания в тюрьме, деятельности судебных и следственных органов.

Особый блок проблем юридической психологии, актуальность которого не требует дополнительной аргументации – психология профессиональной самореализации юристов, которая начинается на этапе профессионального самоопределения (в период юности) и проходит определенные трансформации на протяжении всего этапа профессиональной работы (зачастую юристы работают и в зрелые годы) и фактически является важнейшей составляющей жизненного пути человека. Все чаще, не только психологи, но и те кто готовит юристов к будущей профессиональной деятельности, преподаватели юридических вузов и факультетов, пишут о том, что помимо повышения уровня профессиональной социально-психологической компетентности юристов и профессиональной культуры (что осуществляется в процессе изучения студентами-юристами ряда психологических дисциплин: общая психология, психология личности, юридическая психология, психологические основы криминалистической

деятельности и т.д.) «не менее значимым для успешной профессиональной реализации правоведа, являются его личностные особенности, которое представляет собой сложный процесс взаимодействия мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых компонентов» (Гулидова Н.В., с. 138). В современной психологии профессиональной подготовки и отбора будущих юристов отстаивается позиция, что еще до поступления в вуз абитуриенты должны проходить систему профессионального отбора, осуществляемого подготовительными факультетами юридических факультетов, органами прокуратуры, военкоматами и т.д. В ходе профессионального отбора акцент должен, прежде всего, делаться на направленности личности абитуриента, его ценностно-смысловых особенностях и смысло-жизненных ориентациях. Именно эта личностная сфера определяет особенности мировоззрения, жизненные позиции, отношения к нравственно-этическим категориям, доминированию приоритетов, отношению к профессии «юрист», а также профессиональную мотивацию.

В ряде юридических вузов Краснодарского края (Гулидова Н.В., 2005) и Ростовской области (Бузакина Ю.Ю., 2006) начинает реализовываться опыт работы с абитуриентами, исходя из которых у будущих юристов проводится диагностика наблюдательности, эмоциональной устойчивости, концентрации внимания, общительности, способности быстро обобщать информацию, внятно излагать свои мысли, отстаивать свою точку зрения, наличия навыков перевода устной речи в письменную, способности быстро обобщать полученную информацию, формировать гипотезу, гибко подходить к решению задач. В вузах

необходимо осуществлять отбор абитуриентов-юристов и обнаруживать такие личностные параметры, которые не допускают возможности работы в правоохранительных органах. Среди них: «недостатки мировоззрения и правосознания, цинизм, склонность к авантюризму, стремление к власти и доминированию, низкий интеллект, неразвитые коммуникативные способности и избегание контактов с людьми» (Гулидова Н.В.). Сравнительно-психологические исследования, проведенные Леоненко Н.О. (2004), показали, что специфика ценностно-смыслового содержания внутренней мотивации выбора студентов-юристов (сравнение проводилось с использованием факторного анализа по методу Кеттелла) состоит в большей степени активности в сравнении со студентами-педагогами, меньшей степени реалистичности в сравнении со студентами-медиками и ориентацией на личностную направленность, тогда как другие категории опитантов более склонны учитывать соответствие выбираемой деятельности особенностям характера и способностей. «Специфика ценностно-смыслового содержания внешней положительной мотивации выбора студентов-юристов, в сравнении с другими категориями испытуемых, заключается в максимальной выраженности значимости фактора престижа выбираемого вуза и ценности материального благополучия; студенты юристы в большей мере, чем другие категории испытуемых склонны рассматривать профессию в качестве источника повышения уверенности в себе» (Леоненко).

Однако юрист это очень широкое профессиональное поле. Выпускники юридических вузов работают и в правоохранительных органах, и в судопроизводстве, и в системе органов юстиции. Различные профессиональные контексты выдвигают качественно-отличные требования к профессиональной реализации и для детального понимания этой проблемы юриспруденции необходимо обратиться к тем теоретическим и эмпирическим данным, которые проводились на протяжении многих десятилетий в рамках «Общей психологии».

В наиболее обобщенном виде проблема профессионального становления личности рассматривается в трудах Б.Г. Ананьева (1972, 1977, 1980). В результате ряда психофизиологических исследований установлено, что действие возрастных факторов разнонаправлено и при снижении одних функций наблюдается явный рост других. Например, при наличии практического опыта у взрослых повышается чувствительность и стабилизируется система восприятия в целом. Таким же образом, в среднем возрасте зафиксирован наиболее высокий уровень объема внимания, вербальные функции также максимально возрастают к 40 годам.

Б.Г. Ананьев провел многолетнее исследование возрастного развития людей от 18 до 35 лет. Фактически, это период профессиональной реализации, длящийся обычно до 35-40 лет. Достаточно высокий уровень психофизиологических функций по Б.Г. Ананьеву свидетельствует о высоком потенциале обучаемости взрослого человека, под которым, в данном случае, понимается способность человека воспринимать информацию, запечатлевать и сохранять ее в памяти, активно перерабатывать для решения различного рода задач.

Наиболее важный вывод, который был сделан на основе проведенного исследования – уровень функционального развития интеллекта взрослого человека на разных этапах возрастной эволюции остается достаточно высоким. Никаких резких спадов в динамике этих функций не наблюдается. А это значит, что обучаемость взрослого человека (возрастной диапазон до 40 лет) не снижается. Мы полагаем, что наиболее значимым выводом исследований Б.Г. Ананьева является положение о том, что уровень функционального развития интеллекта на разных этапах развития взрослого человека остается достаточно высоким, следовательно, формирование профессионально-значимых свойств личности и профессиональное становление взрослого человека в возрасте от 18 до 40 лет имеет высокий потенциал.

Разрабатывая тоже направление, Е.И. Степанова (1981) утверждает, что уровень мышления зависит от образования и практического опыта. Выявлено, что возраст вместе с образованием и профессиональной деятельностью оказывает усиливающее влияние на интеллектуальное развитие человека. Б.Г. Ананьевым и его учениками была выведена формула о том, что «... зрелость (взрослость) есть лишь завершение процессов развития и реализации уже сформировавшихся механизмов, свойств и структур поведения, заложенных в детстве. Поэтому зрелость рассматривается как стационарное состояние, характеризующее более или менее полной стабилизацией функций и свойств сложившейся личности, образовавшегося интеллекта, определившейся ценностной ориентации» (Ананьев Б.Г., 1980, с. 203).

Исходя из данных, полученных Б.Г. Ананьевым, его последователи рассматривают личностные факторы развития взрослого человека, представляя направленность личности как систему установок по отношению к труду, к людям, к обществу (Кулюткин Ю.Н., 1981; Степанова Е.И., 1981; Ядов В.А., 1975). Согласно их исследованиям, направленность личности включает всю систему отношений, установок, жизненных устремлений, планов, идеалов личности. Кулюткин Ю.Н. определяет направленность как «... ядро личностного «Я», в котором выражается

стремление человека к самореализации, к росту и развитию в той или иной сфере жизнедеятельности» (1981, с. 22).

В настоящее время вопросы профессиональной реализации личности продолжают разрабатываться с позиций различных направлений исследовании современной отечественной психологии. Причем в рамках разработки общей теории Р.Г. Фаизова (1999) предлагает выделять несколько специфических, хотя и тесно взаимосвязанных между собой аспектов в ряде смежных областей науки, направленные на создание целостной теории, системно объясняющей жизненный путь человека, а, следовательно, и процесс профессионального становления.

На основе системного и субъектного подходов в современной психологии интеллект исследуется как поликомпонентная система адаптации субъекта к условиям его деятельности (Ломов Б.Ф., 1985; Рубинштейн С.Л., 1973; Cattell R.B., 1970).

Идеи ценностной детерминации Я-концепции (самотождественности) личности и характера ее жизнедеятельности, включая профессиональные аспекты, обоснованы классиками отечественной науки (Бахтин М.М., 1986; Выготский Л.С., 1983; Леонтьев А.Н., 1981; Мясичев В.Н., 1995; Рубинштейн С.Л., 1990).

Исследования в области профессионального становления личности рассматривали особенности профессионалов в отдельных сферах деятельности, содержание и динамики карьеры (Гуревич К.М., 1970; Джанерьян С.Т., 1989, 1998; Зеер Э.Ф., 1996; Климов Е.А., 1996; Кудрявцев Т.В. и Шегурова В.Ю., 1983; Митина Л.М., 1997; Молоткова Е.А., 1997; Прокопьева Е.В., 2000; Пряжников Н.С., 1996; Рябикина З.И., 1995, 1997; Стамбулова Н.Б., 1999 и др.).

Еще одним направлением исследования профессионального становления личности являются работы, посвященные анализу психологических кризисов профессиональной сферы (Ермолаева Е.П., 1988, 2001; Джанерьян С.Т., 1996; Дикая Г.В., 2000; Дикая Л.Г., Шахнач Л.В. 1996; Зеер Э.Ф. 1996; Пеан А.А., 1988; Шапкин С.А., Patterson J.M. и др., 1995).

Периоды социальной нестабильности всегда сопровождаются трудностями в самоопределении личности по отношению к социальной действительности, в частности, к профессиональной среде (Андреева Г.М., 1997), сложностями в адаптации к социальным изменениям (Ядов В.А., 1975, 1987). В этих условиях становится необходимым рассмотреть представления личности о путях и субъектах профессионального развития, что проделано в работах Е.И. Головахи (1988), С.Т. Джанерьян (1996, 1998, 2005), Е.Г. Молл (1998), З.И. Рябикиной (1995, 1997).

Так, например, Ермолаева Е.П. делает вывод о том, что в настоящее время отчетливо проявляется

тенденция изменений в профессиональной сфере, вызванная дестабилизацией общества, что приводит к ментальному и функциональному распылению профессий (2001). Психологически это проявляется в утрате профессиональной идентичности, равнодушии к профессиональным обязанностям и нормам, замещении профессиональных ценностей и морали ценностями и целями другой среды – профессиональной и непрофессиональной.

В результате воздействия экономических и социальных факторов, с одной стороны и личностных, с другой, профессиональное становление личности происходит на фоне профессиональных кризисов, которые в массовом порядке продуцируют профессиональных маргиналов, отвергающих или негативно оценивающих свою прежнюю идентичность.

В рамках изучения проблемы профессионального становления личности так же активно разрабатываются ее аксиологические аспекты. Ряд работ направлен на исследование ценностных аспектов профессиональных и смысложизненных интересов личности (Белоконь М.А., 1999; Брагина В.Д., 1976; Головаха Е.И., 1988; Гольников Р.В., 2000; Горская Г.Б., 1998; Гульянова Н.А., 2001; Долгов П.Т., 1999; Зинченко Е.В., 2000; Кон И.С., 1984; Логонда Г.В., 2000; Молоткова Е.А., 1997; Ни О.П., 2000; Никандров Н.Д., 1997; Петкова С.М., 1997; Прокопьева Е.В., 2000; Руквишников Н.Г., 1998; Brihler 1959).

Ценностно-смысловые детерминанты межличностного взаимопонимания как смысложизненные и ценностные ориентации, самоотношение, направленность личности в общении стали объектом исследования в недавнее время (Желтонова Ю.А., 2000).

Исследуются ценностные и смысловые жизненные ориентации личности, ее мотивации; раскрываются понятия самоопределения, самопредъявления и самораскрытия личности, и в связи с ними рассматривается профессиональная Я-концепция.

Психологами подробно исследовались проблемы ценностных ориентаций и профессиональной мотивации (Агеев В.С., 1990; Ольшанский В.Б., 1994; Ядов В.А., 1975 и др.), профессионально специфические особенности социального восприятия (Агеев В.С. Теньков А.А., 1990; Бодалев А.А., 1977, Кукосян О.Г., 1981; Панферов В.Н., 1977; Чугунова Э.С., 1983). Проблемы планируемой профессиональной карьеры, содержание, компоненты и характеристики идеалов профессионального пути исследованы в работах Е.И. Головахи (1988), Е.Г. Молл (1998).

Важным направлением исследований рассматриваемой проблематики является изучение динамики профессионального становления. Один из первых отечественных психологов, исследовавших проблему профессионализма, В.Т. Кудрявцев (1981) выделил в качестве критериев оценки уровня его

развития отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности. По его мнению, профессиональное становление личности проходит в своем развитии 4 основных стадии: формирование профессиональных намерений, профессиональное обучение, профессиональная адаптация и частичная или полная реализация личности в профессиональном труде.

Реальная психология конкретного профессионала определяется в данной работе ведущим идентификационным основанием, в выборе которого субъект не свободен: он личностно детерминирован и зависит от культурных, социальных, экономических факторов.

Л.М. Митина (1998) предлагает концепцию двух моделей профессионального становления: адаптивной и модели развития. Адаптивная модель подразумевает наличие у специалиста определенного набора знаний, умений и опыта. Модель профессионального развития характерна стремлением к полному овладению профессиональной деятельностью и к постоянному самосовершенствованию.

Профессиональное становление личности на начальном этапе подразумевает базовое и специальное профессиональное образование и включает социологический, психологический и педагогический аспекты. Оно берет начало в период юности и характеризуется как профессиональное самоопределение. Саморазвитие профессиональных аспектов структуры личности может происходить уже в процессе дальнейшего профессионального обучения, в частности, при получении высшего образования. Однако вручение диплома и присвоение звания специалиста не означает завершение процесса профессионального становления, а наоборот, формирование профессиональных компонентов структуры личности только начинается.

Значимость образования для взрослых определяется соответствием его направления возможностям личности углублять и расширять свои жизненные планы и перспективы, развивать представления о ценностях личности и таким образом формировать профессиональную карьеру. Опыт практической профессиональной деятельности часто приводит к потребности повысить образовательный уровень и таким образом, происходит формирование профессиональной «Я-концепции», мотивационная направленность на непрерывное совершенствование профессиональных навыков в изменяющейся деловой среде. Возросшая личностная значимость профессиональной карьеры определяет ценностные аспекты личности профессионала.

Профессиональная реализация личности специалиста не ограничивается этапом выбора сферы приложения сил. Это длительный, сложный, многоступенчатый процесс, который только начинается

с момента выбора человеком будущей профессии и продолжается до момента прекращения им активной трудовой деятельности. Конечным продуктом процесса профессионализации является формирование личности профессионала – «специалиста особого класса, способного достигнуть высочайшего мастерства в результате реализации своего природного потенциала, благодаря гармонизации своих индивидуально-психологических, врожденных возможностей с требованиями, предъявляемыми самой осваиваемой профессией» (Русалов В.А., 1991, с. 97).

В то же время проблемы обучения взрослых людей за некоторым небольшим исключением (см., например, Витлин Ж.Л., 1983) исследовались явно недостаточно. Э.Ф. Зеер, исследуя проблемы профессионального образования, отмечает, что «личностно ориентированное образование основывается на методологическом признании в качестве системообразующего фактора личности обучаемого: его потребностей, мотивов, целей, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Это образование предполагает, что в процессе обучения максимально учитываются половозрастные, индивидуально-психологические и статусные особенности обучающихся. Учет осуществляется через содержание образования, вариативность образовательных программ, технологии обучения, организацию учебно-пространственной среды. Принципиально изменяется взаимодействие обучаемых и педагогов. Они становятся субъектами процесса обучения» (Э.Ф. Зеер, 2002, с. 42).

Необходимо отметить, что большинство исследований по психологии обучения взрослых проводились в рамках обучения молодежи в средней вечерней школе и не были связаны с профессиональной деятельностью, что не обесценивает их результаты, однако несколько их ограничивает.

Исследования жизненных целей личности советскими учеными ограничивались ориентацией на потребности, определенные общественно-значимыми факторами (Петкова С.М., 1997). Эта позиция является отражением формальных взглядов, превалировавших в советский период развития психологической науки, когда целенаправленно недооценивалась роль личностного развития, профессионального становления личности вне зависимости от его оценки обществом в целом. Нам представляется данная точка зрения достаточно обоснованной, но несколько ограниченной, так как авторами акцентируются качества личности, несколько размывающие индивидуальность, уводящие от творческой сущности личности, они ориентированы, в основном на внешнюю авторитарную оценку трудовой деятельности личности. Профессиональное становление взрослого

человека является средством развития творческого потенциала личности. Приобретая значительный жизненный опыт и способность видеть и оценивать жизненные перспективы, взрослый человек углубляет и обобщает полученную информацию самостоятельно, побуждаемый внутренними мотивами. Смыслжизненные интересы присущи только данной личности и отражают возможности реализации путей собственного развития. В этом процессе житейские понятия также являются полезными и эффективными, однако, они должны подвергаться пересмотру при изменении жизненной ситуации. Опора на жизненный опыт, постепенное его расширение является одним из принципов, определенным теорией обучения взрослых. (Владиславлев А.П., 1978).

Теоретико-методологический анализ научной литературы по проблеме профессионального становления и профессиональной реализации личности, позволило раскрыть ее сложный, многоаспектный характер и показать специфику различных подходов к ее изучению. Вопросы профессионального становления и профессиональной реализации личности разрабатываются с позиций различных отраслей современной психологии: психологии личности, психологии труда, акмеологии и социальной психологии. Причем, следует отметить, что в научной литературе отчетливо обнаруживается тенденция на создание единой теории, системно объясняющей профессиональное становление человека.

В отечественной психологии наиболее широкое распространение получил субъектно-деятельностный подход, концептуальные положения которого были заложены С.Л. Рубинштейном и получили дальнейшее развитие в работах К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, А.А. Деркача, А.Н. Леонтьева и др. В рамках этого подхода деятельность рассматривается как наиболее универсальная форма осуществления человеком своей преобразующей активности. В качестве основных принципов психологического анализа в данном случае предлагается рассматривать принцип единства деятельности и сознания, принцип развития, принцип активности отражения в процессе деятельности. Большой вклад в разработку данной проблематики внесли результаты исследований Л.И. Анцыферовой, В.А. Бодрова, В.Г. Зазыкина, А.К. Марковой, описывающие профессиональное становление как целостный, непрерывный процесс. Это позволило раскрыть процесс профессионализации, включающий проблемы процесса выбора профессии и овладения специальностью, вхождения специалиста в профессиональную среду, социальные факторы регулирования степени профессионализации, осуществить анализ условий, закономерностей и особенности изменений личности в процессе восхождения к профессионализму.

Анализ теоретических предпосылок познания трудовой и служебной деятельности показывает, что в психологии оформились три основных подхода к изучению психологических условий деятельности: а) анализ профессии как социально-психологической единицы, несущей в себе основные требования к деятельности и ее исполнителям; б) анализ субъектов деятельности, направленный на выявление тех сторон и условий труда, в которых наиболее полно проявляются субъектные характеристики участников труда; в) анализ формирования профессионализма участников деятельности как наиболее полного выражения психологической стороны труда. При этом ведущее положение занимает подход, связанный с исследованием профессионализма как интегральной категории анализа процесса функционирования и развития деятельности.

В то же время, как показал критический анализ научной литературы, большинство исследований в области психологии юридического труда остаются в рамках первого, описательного подхода. Многочисленные работы посвящены выделению и анализу либо тех требований, которые предъявляют отдельные виды профессиональной деятельности к личности сотрудников правоохранительных, правоприменительных и правоисполнительных органов (Баранов П.П., Мещерякова А.В., 2000; Бовин Б.Г., 1997; Богданов В.М. 1984; Бузыкина Ю.Ю., 2005; Васильев В.Л., 2000; Деркач А.А., Маркова А.К., 1998; Папкин А.И., 1996; Столяренко А.М., 1987; Целиковский С.Б., Коноплева И.Н., 2004 и др.), либо проблемам профессиональной деформации личности (Безносов С.П., 1995; Буданов А.В., 1992; Волков В.В., 1971; Медведев В.С., 1996; Пономарев И.Б., 1979 и т.д.).

Профессиональная сфера, несомненно, является одной из основных сфер жизнедеятельности. Нередко ее отмечают как ведущую сферу реализации и самореализации личности. Термин «самореализация» применительно к профессии начал использоваться еще в работах социологов времен начала строительства коммунизма в СССР. Однако он использовался только декларативно, поскольку в отечественной справочной литературе отсутствовало определение самореализации личности, и психологического наполнения термин не получил. Применительно к профессиональной сфере используется ряд близких, в определенной степени родственных понятий. К ним можно отнести такие, как успешность, эффективность, продуктивность и другие. Однако каждое из этих определений, по мнению Л.А. Коростылевой, одного из ведущих специалистов по проблеме самореализации личности в профессиональной сфере, в проблеме генезиса ее затруднений, характеризует «свой аспект жизнедеятельности, не дает представления о жизнедеятельности в данной

сфере в целом (как относительно общества, так и относительно личности). Как, например, они не отвечают на вопрос: какой ценой была достигнута успешность, эффективность? Ведь не исключено, что следствием стало явление профессионального выгорания» (Л.А. Коростылева).

Анализ литературы по юридической психологии свидетельствует о том, что ценностно-смысловая сфера профессионалов-юристов и особенности их профессиональной реализации все больше привлекает внимание исследователей в контекстах различной правоохранительной деятельности.

Наибольшее количество работ в этой области посвящено сотрудникам правоохранительных и правоприменительных органов. Это, прежде всего, исследование деформаций смысловой сферы сотрудников МВД. Проблеме выявления нежелательных трансформаций смысло-жизненных ориентаций личности посвящены работы В.И. Деева и А.Н. Смелова (1966); А.Н. Шатохин (1987) выделил признаки ценностных деформаций: «обезличивание» сотрудников ОВД, социальное иждивенчество и пассивность, острое ощущение вражды к себе со стороны населения, оценка собственной профессии как малопрестижной, отношения конкуренции, антипатия к представителям другим служб милиции; В.Ф. Робозеров (1979) в качестве одного из признаков профессиональной деформации сотрудников ОВД приводит феномен социально-психологической субъективной переоценки сотрудниками милиции своей социальной роли, а А.Н. Роша (1989) предлагает называть это явление «профессиональным эгоизмом».

Отдельный раздел исследований особенностей профессиональной самореализации проводится в рамках пенитенциарной психологии. Б.В. Новиков (1993) в результате изучения сотрудников системы ИТУ МВД с помощью проективных личностных методик, пришел к выводу, что «лица, проработавшие определенное время в условиях ИТУ, имеют деформированную структуру личности. По большинству показателей (по сравнению с контрольной группой) наблюдается рост негативных проявлений» (Новиков Б.В.). По мнению А.В. Димитрова и В.П. Сафронова (2003), происходящие в настоящее время в исправительных учреждениях процессы, провозглашенные лозунги – гуманизация, цивилизация, демократизация деятельности исправительных учреждений, открытость пенитенциарных учреждений – выдвинули на одно из первых мест проблему личности воспитателя осужденных.

А.Т. Иваницкий (1987) считает, что основные признаки профдеформации во внутренних войсках МВД РФ проявляются в следующем (относительно только офицеров): «гипертрофия авторитарности, ожесточение и дегуманизация отношений с подчиненными, а

также обратный тип, связанный с потерей убеждения в важности и нужности своей деятельности, служебная пассивность, чувство неуверенности в себе, переживание разочарования и т.д.» (Иваницкий А.Т.).

А.В. Дулов (1993) выделяет следующие признаки профессиональной деформации следователей: постоянно усиливающаяся самоуверенность, обусловленная переоценкой собственного профессионального опыта; использование в своей деятельности только некоторых (а не всех возможных) приемов, методов и средств, что является внешним проявлением одного из следствий профессиональной деформации; снижение профессиональной активности и интереса, неприятие нового в работе; пассивное, формальное отношение к деятельности, общению, принятию решений; необязательность; несобранность; эмоциональные срывы, раздражительность к людям; воспроизведение в себе отрицательных моральных качеств партнеров по общению.

В работе Гулидовой Н.В. (2005), посвященной исследованию значимости профессиональной деятельности для судей, было выявлено, что при отборе на эту ответственную должность, претенденты должны уметь делать психологический анализ судебного процесса, иметь представление о правильных взаимоотношениях государственного обвинителя с адвокатом подсудимого, об этапах формирования судейского убеждения, о психологических барьерах, возникающих при допросах, о параметрах личности и его профессиограмме. Наибольшую сложность представляет изучение сущности конструктивной деятельности в суде, то есть вынесение приговора по рассматриваемому делу. Судья должен понимать, что этой задаче должны быть подчинены все остальные виды деятельности» и, следовательно, судья должен иметь развитую смысловую сферу в самых различных проявлениях – в эгоцентрациях, в группоцентрациях и в просоциальных центрациях.

Обобщая вышеперечисленные данные полученные исследователями в процессе изучения смысловых особенностей юристов, работающих в различных правоохранительных службах, можно сделать важный вывод о том, что различные правоохранительные профессиональные контексты и среды инициируют различные стратегии развития смысловых образований личности, порождают различные личностные деформации и профессиональные регрессии и трансформации.

По-видимому, эта проблема является межгосударственной. Так, по мнению известного политолога Генри Киссинджера, юристы, привыкшие заниматься бесконечным рядом требующих осторожности индивидуальных дел, приносят с собой тенденцию принимать решение, применимые только к данному конкретному случаю, и сопротивляются, «гипотетическим

случаям», неотделимым от планирования с дальним прицелом.

Однако, в ряду исследований личностных особенностей в контекстах различных юридических специальностей, практически отсутствуют работы, посвященные ценностно-смысловым особенностям личности в такой важнейшей юридической отрасли как нотариат. Юристы, работающие в этой системе – системе органов, в функции которых входит подготовка и удостоверение сделок, оформление наследственных прав, засвидетельствование документов для придания им юридической достоверности, берут на себя не только юридическую, но и личностную ответственность перед своими клиентами и государством. Та область человеческих взаимоотношений, с которой постоянно сталкиваются нотариусы, является чрезвычайно проблемной, ведь более 70 % всех преступлений в нашей стране совершается на бытовой почве по причинам связанным с имущественными конфликтами. Зачастую умение правильно построить отношения с клиентами, возможность убедить их в необходимости действовать исключительно с точки зрения существующего законодательства, а не руководствоваться житейскими стереотипами; умение преодолеть конфликт и найти компромисс, предотвращает правонарушения и преступления, выполняет важнейшую общественно-социальную функцию – показывая, что государство в виде установленного законодательства действительно защищает интересы своих граждан.

Психологические исследования юристов, работающих в сфере нотариата практически не проводились. И, следовательно, пока специалисты не могут дать ни характеристик того, какой личностный тип нотариуса в наибольшей степени отвечает социальному запросу общества и в какой степени существует соответствие между тем, что ожидают от нотариусов на различном этапе их профессиональной реализации государство и граждане, и какие реальные личностные характеристики свойственны специалистам в этой профессиональной области.

Наиболее перспективными в этой области являются исследования смысловых образований нотариусов, так как посредством исследования этой сферы выявит наиболее важные жизненные определяющие.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бузыкина Ю.Ю. Смысложизненные ориентации личности как фактор профессиональной успешности сотрудников частных охранных предприятий и служб безопасности. Автореф. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 2005. – 18 с.
2. Васильев В.Л. Юридическая психология. – СПб.: Питер, 2000.
3. Власенкова Е.Г. Особенности смысловой сферы зрелой личности с разным уровнем самореализации. Автореф. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2005. – 23 с.
4. Волков В.В. Некоторые результаты изучения профессиональной деформации личности следователя // Проблемы судебной психологии. – М., 1971. – С. 11–12.
5. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Смысловая регуляция решения творческих задач // Исследование проблемы психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 62–101.
6. Иваницкий А.Т. Совершенствование психологической подготовки курсантов МВД СССР к службе во внутренних войсках. Дис...канд. пед. наук. – М., 1987. – 184 с.
7. Коростылева Л.А. Самореализация личности в профессиональной сфере: генезис ее затруднений // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Г.С. Никифорова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – С. 3–23.
8. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Изд-во МГУ, 1971.
9. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии. – 1989. – № 3.

## ТРЕБОВАНИЯ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧАСТКОВЫХ ИНСПЕКТОРОВ МИЛИЦИИ

**Волков А.А.,  
Бакулин А.В.**

*В различных документах МВД РФ неоднократно подчеркивалось значение мастерства, умения тех, кто призван вести борьбу с правонарушителями. В то же время для умения быстро пресекать и раскрывать совершенные преступления не всегда хватает профессионально развитых психологических качеств. К профессионально необходимым психологическим качествам участковых инспекторов милиции относятся профессиональная наблюдательность и память, которые нуждаются в дополнительном психологическом анализе именно в контексте специфики профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** профессиональная сфера личности, аффект, гнев, страх, тревоги, психологическая адаптация, психологическая подготовка.

Бурные экономические и социальные преобразования на современном этапе развития российского общества предопределили высокую значимость проблемы изучения человека как субъекта деятельности. От уровня подготовки личности: профессиональной, правовой, психологической – во многом зависит ее личный успех, успех предприятия и развитие общества в целом.

Проблема влияния профессиональной деятельности на личностные особенности профессионала привлекает внимание представителей различных отраслей психологии. Как показывают исследования, каждая профессия предъявляет к индивидуальным психологическим качествам человека свои требования, тем более объемные и настоятельные, чем сложнее и ответственнее ее содержание. И в то же время сама профессиональная деятельность, будучи значимой для человека, оказывает заметное влияние на его ценностные ориентиры, установки, мотивы деятельности (И.В. Абакумова, К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, К.М. Гуревич, С.Т. Джанерьян, А.И. Донцов, П.Н. Ермаков, Ю.М. Забродин, Е.А. Климов, В.Б. Ольшанский, К.К. Платонов, А.В. Петровский, А.А. Реан, З.И. Рябикина, В.И. Слободчиков, В.В. Столин, В.Д. Шадриков, М.С. Яницкий и др.).

Особое значение при этом приобретает изучение видов деятельности, связанных с обеспечением правопорядка, безопасности граждан и их имущества. В настоящее время накоплен огромный материал, посвященный проблемам совершенствования профессиональной деятельности специалистов правоохранительных органов и иных государственных структур (В.С. Агеев, П.П. Баранов, С.П. Безносов,

В.Л. Васильев, А.А. Деркач, О.Ю. Михайлова, А.И. Папкин, В.М. Поздняков, А.М. Столяренко, А.Р. Ратинов, В.Ю. Рыбников и др.). К сожалению, недостаточно разработанными остаются психологические аспекты такого вида правоохранительной деятельности как деятельность участковых инспекторов.

Участковые инспектора представляют собой один из самых многочисленных отрядов сотрудников милиции, выполняющих большой объем работы по охране общественного порядка и борьбе с преступностью. От того, насколько профессионально, грамотно они осуществляют порученные им обязанности, во многом зависит успех этой деятельности. В решениях МВД РФ и других документах неоднократно отмечалась необходимость повышать уровень профессиональной подготовки личного состава органов внутренних дел. Нарастающая сложность задач и возросшие требования к эффективности деятельности повышают роль выполнения этих указаний, а также научного изучения этой задачи.

Анализ практики деятельности участковых инспекторов милиции и данные науки указывают на необходимость научного исследования психологической подготовленности этой категории работников. Это обусловлено тем, что знание психологии людей, интересов, мотивов поведения и поступков выступает важным условием успехов в деятельности участковых инспекторов милиции. Чтобы воздействовать на людей с какими-либо шансами на успех, необходимо знать не только приемы воздействия, но и алгоритмы реализации этих приемов, человеческий материал, на который предстоит воздействовать.

Умение учитывать психологию должно позволить участковым инспекторам строить свою деятельность

в соответствии с принципами гуманизма, законности, уважения прав человека [7].

Конфликтный характер правоохранительной деятельности [5, 18] повышает роль строгого учета психологии взаимоотношений с различными категориями лиц. Работники милиции должны уметь «с максимальной эффективностью и в рамках законности воздействовать на противника, граждан, пресекать панические настроения толпы, нейтрализовать или делать своим союзником социально пассивную часть населения» [14, с. 68]. Нормативные документы МВД РФ подчеркивают недопустимость высокомерного тона, грубости, заносчивости, иронического или невежливого изложения замечаний, выражений и реплик, оскорбляющих человеческое достоинство, угроз, нравучений, несправедливых упреков, предъявления незаслуженных обвинений, угрожающих жестов или знаков в общении с гражданами. Участковый инспектор не может вступать с гражданами в пререкания споры, терять выдержку и самообладание, отвечать грубостью на грубость и в своих действиях руководствоваться личными, неприязненными чувствами к тем или иным лицам.

Несмотря на трудности в общении с гражданами [32, 35], особенно нарушителями, среди которых могут быть лица, имеющие преступный опыт [23], участковый инспектор должен уметь учитывать психологические факторы, а для этого ему необходимо: понять, что за человек перед ним, его общественное положение (должность, звание, профессия и т.д.); состояние, в котором он находится (радости, аффекта, гнева, страха, тревоги и др.), его индивидуально-психологические особенности, возможное обострение и предотвращение конфликта, установление взаимопонимания, оказание на него психологического воздействия [28] с целью получения необходимого результата. Перед работниками милиции постоянно возникают задачи психологического характера, решение которых происходит в условиях острого дефицита времени, поэтому надо уметь распознавать характер назревающего (происходящего) события, объективно его оценивать и принимать правильное решение [28]. При проверке массовых спортивных мероприятий работникам милиции необходимо «изучать психологические особенности поведения болельщиков, их эмоциональное состояние, реакцию на действия милиции; применять необходимо лишь те меры, реакция на которые будет положительной (либо терпимой), либо такой, которую можно быстро и легко нейтрализовать» [17, с. 44]. Анализ методов охраны общественного порядка показал, что моральное и физическое воздействие на правонарушителя в немалой степени обусловлено психологическими аспектами не только выбора воздействия, с учетом психологии правонарушителя, но

и своих возможностей [15]. Особенно это проявляется при осуществлении крайних мер принудительного воздействия (административное задержание – ст. 165 Кодекса РСФСР об административных правонарушениях; задержание подозреваемого в совершении преступления – ст. 122 УПК РСФСР), личного досмотра и досмотра вещей, изъятия вещей и документов (согласно Кодекса РСФСР об административных правонарушениях) применения приемов самбо, наручников, связывания (Устав патрульно-постовой службы), применения оружия (Устав патрульно-постовой службы) и других мер, где высока степень профессионального риска и нарушений законности.

Ряд других психологических особенностей оперативно – служебной деятельности работников милиции по охране общественного порядка и борьбе с преступностью отмечается в работах И.К. Шахриманьяна и др. [3, 6, 10, 11, 34].

Таким образом, участковому инспектору в оперативно-служебной деятельности нужна психологическая информированность о людях, их поведении и поступках, обстановке места происшествия, выявления, предупреждения и пресечения правонарушений, охране задержанных и арестованных и других профессионально важных особенностей оперативной обстановки, а также умения использовать её при принятии решения и выполнении различных действий.

На улицах, площадях и других общественных местах участковые инспектора милиции постоянно сталкиваются при выполнении оперативно-служебных задач с различными антиобщественными проявлениями: убийствами, грабежами, кражами, изнасилованиями, хулиганством и другими видами правонарушений, протекающими при столкновении человеческих страстей, интересов, потребностей, которые требуют от работника милиции стойкости, твердости духа, самоотверженности, смелости, решительности и других качеств, необходимых для защиты интересов граждан.

К числу стрессогенных факторов оперативно-служебной деятельности для участкового инспектора милиции, требующих от него высокой психологической устойчивости, относятся:

- высокая значимость решаемых задач;
- высокая ответственность;
- большие объективные трудности на пути решения задач и значительная вероятность неудач;
- высокая цена ошибок их последствий;
- риск, наличие опасных факторов (огонь, высота, оружие в руках преступника, агрессивные действия правонарушителя и др.);
- быстротечность событий и нехватка времени;
- помехи (отвлечения, шум, крики, холод или жара, темнота и др.);

- неприятные, травмирующие человеческую психику объекты, события (трупы, кровь, страдания потерпевших и др.);
- индивидуальный характер выполнения некоторых сложных задач, при выполнении которых рассчитывать приходится только на самого себя;
- оскорбительные высказывания и действия правонарушителей;
- часто встречающаяся внезапность, новизна, необычность обстоятельств предупреждения, расследования и раскрытия преступлений [28].

Ряд ситуаций охраны общественного порядка насыщен решением следующих оперативно-служебных задач:

- пресечение правонарушений в местах скопления людей, а также задержание зачинщиков и активных участников групповых правонарушений общественного порядка, при этом участковые инспектора должны проявлять осторожность и осмотрительность, учитывать возможную реакцию присутствующих граждан, чтобы своими действиями не вызвать осложнения обстановки;
- действия по задержанию преступников и лиц, подозреваемых в совершении преступлений, которые требуют от участковых инспекторов высокой бдительности, решительности, выдержки, умения быстро ориентироваться и строго соблюдать законность;
- доставление в отделения милиции лиц, совершивших мелкое хулиганство и мелкую спекуляцию, занимающихся попрошайничеством, бродяжничеством и другими нарушениями общественного порядка, не допуская при этом задержания граждан за малозначительные нарушения и другие [2, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 29].

Решение этих оперативно-служебных задач требует от участковых инспекторов милиции высокого уровня психологической устойчивости к экстремальным условиям деятельности.

В-третьих, особые требования предъявляются к участковым инспекторам милиции по развитию у них специальных способностей при решении оперативно-служебных задач. Еще в начале 20-го века развитию этих качеств уделялось большое внимание.

В различных документах МВД РФ неоднократно подчеркивалось значение мастерства, умения тех, кто призван вести борьбу с правонарушителями. Однако решительности, как отмечалось в них, у нас довольно. В то же время для умения быстро пресекать и раскрывать совершенные преступления не всегда хватает профессионально развитых психологических качеств. К профессионально развитым психологическим качествам участковых инспекторов милиции относятся профессиональная наблюдательность и

память. Эти качества необходимы, чтобы:

- выявлять лиц, подозреваемых в совершении преступлений, бродяг и попрошаек, пресекать нарушения общественного порядка, вести наблюдение за этими лицами;
- выявлять лиц, находящихся в пьяном виде, оскорбляющем человеческое достоинство и общественную нравственность;
- точно устанавливать местоположение и расположение транспортных средств и пострадавших в момент происшествия, следы торможения, их длину и эти данные сообщать или излагать в рапорте;
- знать приметы разыскиваемых преступников и похищенного имущества и т.д. на основе использования композиционного и словесного портретов [4, 8, 30, 13, 27, 31];
- вести наблюдение за расположенными на территории маршрутов и постов промышленными, торговыми и иными предприятиями, знать порядок работы их охраны;
- обращать особое внимание на выяснение наличия у преступников и лиц, подозреваемых в совершении преступлений, огнестрельного и холодного оружия и обеспечение мер предосторожности;
- пользоваться при личном сыске словесными портретами для распознавания и задержания преступника<sup>1</sup>;
- запоминать и делать на месте происшествия, по возможности, необходимые записи об обстоятельствах, могущих с течением времени исчезнуть или измениться;
- установить запахи, состояние погоды, температуру, направление ветра, характер освещения при совершении преступления и т.д.;
- особое внимание должно быть обращено на обеспечение сохранности и неизменности положения: орудий преступления, следов пальцев рук, обуви, транспортных средств, пятен крови, волос, предметов одежды, частиц земли, штукатурки, окурков, спичек и т.д.;
- проявлять осмотрительность и осторожность, учитывать возможную реакцию присутствующих граждан, чтобы своими действиями не вызвать осложнения обстановки [18, 33].

1 В практике оперативно-служебной деятельности участковых инспекторов милиции высоко ценится умение "найти преступника личным сыском, умение пользоваться ориентировками, которые очень кратко даются на разводах и заданиях дежурными, во время патрулирования... А ведь это не так просто. Часто требуется всего одно слово, чтобы развязать узел, найти преступника по отдельным особенностям словесного портрета. Без него несение патрульно-постовой службы не всегда дает желаемые результаты" [21, с. 3].

Работники милиции при выполнении служебных обязанностей часто являются очевидцами правонарушений. «Повышение качества восприятия такого очевидца объясняется тем, что он заранее, хотя бы в общих чертах, знает особенности, «опознавательные признаки» предмета, которые ему предстоит воспринять, что делает его показания наиболее полными и правильными... В момент восприятия происшествия он как бы отыскивает определенные признаки, соотнося их с имеющимися в его памяти эталонами аналогичных событий» [1, с. 17].

МВД РФ принимает меры по повышению профессионального мастерства участковых инспекторов милиции, рассматривая их профессиональную подготовку как организованный и целенаправленный процесс овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для выполнения оперативно - служебных задач. Нормативные акты МВД РФ запрещают назначать без первоначальной подготовки сотрудников к несению службы, которая складывается из ознакомительного периода и обучения на курсах первоначальной подготовки в учебных центрах МВД-УВД.

МВД РФ требует и далее повышать качество обучения участковых инспекторов милиции, в частности – поднять значение психологической подготовки, тренировок по нормативам, практических занятий в обстановке максимально приближенной к реальным условиям оперативно-служебной деятельности. Практика деятельности органов внутренних дел подтверждает такую необходимость. Результаты опросов выпускников учебных подразделений МВД-УВД показали, что только половина опрошенных считает себя подготовленными для самостоятельного несения службы, 33,1 % опрошенных – не совсем подготовленными, 3 % – не подготовленными и 12,7 % воздержались от ответа на этот вопрос. Вместе с тем, 66,5 % респондентов отметили недостаток практических навыков и опыта работы и только 17,1 % указали на проблемы в теоретических знаниях [10].

Практика подготовки слушателей в учебных заведениях МВД РФ показывает, что она не всегда достигает требуемых результатов, еще недостаточно вооружает выпускников надежными навыками в обращении с оружием и умелым его применением, умение в совершенстве владеть приемами самбо и способностью преодолевать большие физические нагрузки, работать с людьми, слабо развивает профессиональную наблюдательности и память. Это отрицательно сказывается на результатах по выявлению разыскиваемых лиц личным сыском, помощи, например, участковых инспекторов милиции сотрудникам УР и ОБЭП в обнаружении похищенного имущества и

лиц, сбывающих его в общественных местах, на эффективности работы по выявлению лиц, совершивших административные правонарушения. Имеют место конфликты с гражданами, случаи неправомерного и неумелого применения оружия и боевых приемов самбо, ведущих к нарушениям законности в деятельности участковых инспекторов милиции. Поэтому многие специалисты указывают на необходимость поднять уровень профессионального мастерства участковых инспекторов милиции средствами психологической подготовки, что должно способствовать повышению эффективности деятельности подразделений в целом. Психологическая подготовка участковых инспекторов милиции, как одно из средств повышения профессионального мастерства, должна быть направлена на то, чтобы дать обучаемым правильное представление о реальных условиях будущей служебной деятельности и подготовить их к самостоятельным и умелым действиям. Другие авторы подчеркивают актуальность обучения личного состава приемам и методам выявления преступных элементов, использованию при их розыске словесного портрета, примет похищенных вещей; выявлению потерпевших, очевидцев и свидетелей преступления, развитию профессиональной наблюдательности и памяти [9, 12].

Таким образом, анализ требований и практики оперативно-служебной деятельности к психологической подготовленности участковых инспекторов милиции, нормативных документов и научной постановки проблем рядом юристов, разрабатывающих проблемы охраны общественного порядка, указывают на целесообразность научного изучения возможностей психологической подготовки участковых инспекторов милиции в учебных заведениях МВД и органах внутренних дел, научных основ её организации и проведения.

На основании изложенного выше, можно сделать следующие выводы.

1. В уровне психологической подготовленности участковых инспекторов милиции скрыты значительные потенциальные возможности, оказывающие влияние на успешность выполнения оперативно - служебных задач, а в числе основных компонентов, определяющих её сформированность, можно выделить: профессионально-психологические умения, психологическую устойчивость, профессиональную наблюдательность и память.

2. Психологическая подготовка участковых инспекторов милиции в учебных заведениях МВД РФ и органах внутренних дел имеет большие возможности по повышению уровня психологической подготовленности к оперативно-служебной деятельности и требует научного осмысления.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Алексеев А.И. Психологические особенности очевидцев. – М., 1972.
2. Боровиков В.Б., Попов Л.Л. Условия правомерности применения оружия работниками милиции при задержания преступников. – М., 1985.
3. Бородин С.С. Патрульно-постовая служба милиции. – Л., 1983.
4. Виниченко И.Ф., Зиним А.М. Типологические признаки внешности человека / под ред. Т.А. Алексеевой. – М., 1975.
5. Водолазский Б.Ф., Гутерман М.П. Конфликты и стрессы в деятельности работников органов внутренних дел. – Омск, 1976.
6. Дорожно-патрульная служба ГАИ / под ред. И.К. Шахриманьяна. – М., 1981.
7. Закон РСФСР о милиции. Ст. 3 // Ведомости Съезда народных депутатов и Верховного Совета РСФСР. – 1991. – № 16, ст. 503.
8. Зинин А.М., Овсянникова М.Н. Установление преступников и других лиц по признакам внешности / под ред. В.А. Снеткова. – Омск, 1982.
9. Клубов Е.П. Профессионально важные условия деятельности и основные требования к личности милиционера. – М., 1985.
10. Колодкин Л.М. Организационно-правовые основы работы с кадрами в органах внутренних дел. – М., 1979.
11. Колодкин Л.М. Правовые основы службы в советской милиции. – М., 1983.
12. Комарь Н.Ф. Из опыта работы младших инспекторов // в сб.: Вопросы совершенствования личного сыска. – М., 1977. – С. 10-13.
13. Кузнецов П.С. Применение субъективных портретов в раскрытии преступлений. Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Свердловск, 1983.
14. Насиновский В.Е. Тактика задержания вооруженных преступников в жилых помещениях. – М., 1978.
15. Околович Л.Я. Организация и тактика охраны общественного порядка на транспорте. – М., 1984.
16. Организация деятельности строевых частей и подразделений патрульно-постовой службы милиции / под ред. И.Ф. Козина. – М., 1980.
17. Организация и тактика охраны общественного порядка при проведении массовых спортивных мероприятий / под ред. Л.Л. Попова. – М., 1985.
18. Пономарев И.Б. Конфликты в деятельности и общении работников органов внутренних дел. – М., 1988.
19. Попов Л.Л., Сергеев А.И. Задержание работниками милиции нарушителей порядка и лиц, подозреваемых в совершении преступления. – М., 1979.
20. Примерный перечень основных неотложных действий постового (патрульного) милиционера при получении сообщений при обнаружении преступления, чрезвычайного происшествия, при охране, конвоировании арестованных и задержанных и способов неотложной помощи пострадавшим. – Йошкар-Ола, 1970.
21. Равнение на передовых: Из опыта работы отдельного батальона патрульно-постовой службы милиции г. Иваново. – М., 1980.
22. Ракушкин П.А. Тактика несения службы патрульными и постовыми милиционерами. – М., 1983.
23. Ратинов А.Р., Ефремова Г.Х. Психологическая защита и самооправдание в генезисе преступного поведения / в сб.: Личность преступника как объект психологического исследования. – М., 1979. – С. 44-62.
24. Сборник задач по специальной подготовке курсантов подразделений МВД-УВД. – М., 1970.
25. Сборник нормативов по обучению рядового и младшего начальствующего состава милиции в учебных подразделениях и системе служебной подготовки органов внутренних дел. – М., 1981.
26. Сергеев А.И. Действия милиционеров на месте происшествия. – М., 1976.
27. Снетков В.А., Зинин А.М. Техника, тактика и методика изготовления субъективного портрета. – Омск, 1983.
28. Столяренко А.М. Психологическая подготовка личного состава органов внутренних дел. – М., 1987.
29. Типовые и тактические действия патрульного, постового милиционера при обнаружении наиболее распространенных правонарушений (происшествий) и осложнении оперативной обстановки. – М., 1967.
30. Типы и элементы внешности. – М., 1979.
31. Торбин Ю.Г. Словесный портрет. Использование данных словесного портрета в ООР. – М., 1980.
32. Филонов Л.Б. Психологические способы выявления скрываемого обстоятельства. – М., 1979.
33. Чернилов В.И., Юстицкий В.В. Применение методов психолого-педагогического воздействия при решении оперативно-служебных задач. – Минск, 1989.
34. Шахриманьян И.К. Психология деятельности инспектора дорожно-патрульной службы ГАИ МВД СССР. – М., 1977.
35. Этикет и такт сотрудника милиции. – М., 1977.

## РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ВНУТРЕННЕЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Белова Е.В.,  
Нестеренко И.Е.

*Новая образовательная парадигма рассматривает в качестве базовой составляющей стремление педагога помочь обучаемому познать самого себя, свою уникальность, реализовать собственную индивидуальность и выстроить траекторию своего жизненного пути и образования. Она отражает объективную потребность учебного процесса в поиске механизмов инициации синхронизации смысловых «полей» обучаемого и обучающего, систем их ценностных ориентаций и мировидения. Преподаватель выступает как «медиатор», замыкая через себя связь обучаемого с культурой. Рефлексия рассматривается как важнейший духовно-нравственный феномен, благодаря которой сознание предстает «живым» инструментом самоорганизации личности, лежит в основе его личностного выбора, что может служить основой организации внутренней дифференциации в реальной практике учебного процесса.*

**Ключевые слова:** рефлексивная парадигма в образовании, рефлексивно-ориентированные технологии (РОТ), инициация смыслообразования.

Общие переориентации ценностей общества предопределили развитие ведущей тенденции отечественного образования – переход от информационно-когнитивной (знаниево-просветительской) к культурно-исторической (личностно-смысловой) педагогике. Из ведомого - ориентирует инновационная образовательная стратегия – «обучаемый должен превратиться в ведущего инициативного партнера, осознающего себя в качестве преобразователя своих и в качестве действующей силы» (Герасимов А.М., Логинов И.П., 2001). Это привело к переоценке образовательных целей, учебного содержания, введение инноваций в систему их операционализации (Кларин М.В., 1998; Слостенин В.А., Подымова Л.С., 1997; Харламов И.В., 2000)

В современной педагогической науке технологии обучения предстают как механизм самореализации содержания. «Содержание и технологии оказываются взаимосвязанными органически: если содержание «питает» развитие личности, ее смысловые структуры, то технологии включают, запускают развитие» (Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Фоменко В.Т., 2001). Оказавшись неадекватной содержанию, технология как запускающий инструментарий не «сработает», поскольку нарушится принцип изоморфной зависимости содержание – технология, принцип взаимосоответствия. Однако если содержательный компонент в обучении за последние годы все более и более становится личностнонасыщенным, ориентированным на развитие смысловой сферы учащихся, то технологии обучения

пока еще в основном носят или репрезентативный, или когнитивно-направленный характер.

В основе разработки инновационных образовательных технологий с ориентацией на активизацию ценностно-смысловой сферы личности, может быть положена идея о таком духовно-практическом феномене как рефлексия (Корявко Г.Е., 1992; Плотинский Ю.М., 1998), благодаря которой самосознание предстает «живым» инструментом самоорганизации личности (Иванов В.Н., 1996).

Рефлексивные технологии, как особая группа педагогических технологий выполняют функцию инициации раскрытия, «раскристаллизации смысла» по отношению к содержанию, которое хоть и является их носителем, не является самоценным пока смысл не «раскрыт» для обучаемого. Сама технология также не несет в себе смысл, она лишь позволяет создать, или напротив затруднить, условия, при которых обучаемый может раскрыть для себя тот или иной смысловой фрагмент содержания, сингулировать смысл и трансформировать его в дальнейшей учебной деятельности, рефлексировав его посредством вербализации основных смысловых центральных. Рефлексивные технологии должны выступать в учебном процессе в роли смысло-поисковой инициации, «внутреннего толчка», ведущего по пути смысло-раскрытия мира постигаемого обучаемым.

В качестве рефлексивных образовательных технологий чаще всего выделяют: учебный диалог, дидактическую поддержку и дифференцированную

организацию учебного процесса, так как все эти технологические компоненты будут эффективны лишь при условии ориентации на ценностно-смысловые особенности учащихся, при условии, что познаваемое из «смысла для других» будет становиться «смыслом для себя» (А.Н. Леонтьев, 1972), при условии, что оно рефлексируется и центрируется обучаемым (Андреева А.А., 2002; Беспалько В.П., 1997; Солдаткин В.И., 2002; Филатова О.К., 2001). Однако, дифференциация пока еще не достаточно осмыслена в педагогике не просто как способ организации учебного процесса, но и как образовательная технология, позволяющая в значительной степени индивидуализировать обучение относительно особенностей учащихся, относительно его рефлексивных интенций.

Анализ становления рефлексивной парадигмы как смысловой реальности современного учебного процесса в условиях модернизации образования показано, что кардинальные изменения, произошедшие в жизни общества и, главным образом, в массовой школе, сложные задачи, стоящие перед образованием на новом этапе исторического развития страны, требуют пересмотра взглядов на деятельность учителя и процесс его подготовки. Традиционная парадигма педагогического образования, в рамках которой акцент делается на когнитивном аспекте профессиональной деятельности, в наши дни малоэффективна. Идея смены парадигмы, возникшая в связи с изменениями в образовании, заслуживает специального анализа. Для этого анализируется механизм перехода от безличностных значений к личностным смыслам в обучении, которые были привнесены в педагогическую психологию и педагогику А.Н. Леонтьевым и его последователями. «Запоминание без специальной работы, заучивание на основе мысленного углубления в факты, явления – эта идея постепенно стала нашим педагогическим убеждением». Знания, наполненные личностным смыслом, преодолевают ту разобщенность, которая зачастую существует между изучаемым и постигнутым. Именно это позволяет сделать знания стимулами развития личностной сферы в целом, существенным компонентом самых разнообразных видов деятельности. Они активизируют сознание, самопознание и самопонимание человека, что закономерно приводит его к внутреннему душевному обогащению, к его всестороннему развитию. Именно этот психологический подход позволил привнести в педагогическую науку рефлексивную парадигму. Термин «парадигма» означает модель научной аналитической деятельности как совокупности теоретических стандартов, методологических норм и ценностных критериев. Большинство исследователей выделяет две парадигмы образования: *когнитивную* (традиционную, знаниевую, сциентистскую) и *личностную*

(гуманистическую). В соответствии с первой целью образования – вооружение учащихся строго определенным объемом знаний, формирование умений и навыков реализации учебно-воспитательного процесса. Личностные аспекты образования сводятся к формированию познавательных мотивов и способностей, к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок своего поведения и других людей. Когнитивная парадигма предопределяет установку обучаемого на выполнение инструментальной роли, основная задача которой вооружение учащихся объемом знаний, предусмотренным программой. Личностная парадигма предполагает перенос акцента с информационного на смыслопоисковое обучение, принципиальное изменение педагогических подходов к процессу обучения: знание может быть полноценным только при «включении» в процесс его усвоения механизмов развития личности.

Рефлексивную парадигму в образовании в противовес стандартной, традиционной предложил профессор Гарвардского университета Липман М. Основной тезис рефлексивной парадигмы – ориентация образования на научное исследование. Цель рефлексивного образования Липман М. определил как «научение молодых людей навыкам разумности с тем, чтобы в дальнейшем они стали разумными гражданами, разумными партнерами, разумными родителями». Автор акцентирует внимание на развитии навыков разумного мышления и поведения, а не на накоплении знания (информации), как это присуще в традиционной парадигме образования. Рефлексивная парадигма сопровождает образовательный процесс рефлексивным осознанием субъектами образования самоценностей, которое включает осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений обучающихся, то есть рефлексия становится источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом мышления.

Концептуальные подходы в педагогике к организации рефлексивно-ориентированного образования показывают, что для понимания роли рефлексивно-ориентированного образования необходимо рассмотреть его соотношение с наиболее известными педагогическими подходами отечественной образовательной практики и теории, рассматривающие рефлексия как духовно-нравственный феномен, имеющий высокую личностную значимость в учебном процессе. Ключевыми составляющими дефиниции «рефлексия», являются следующие положения:

- всякая рефлексия предполагает сомнения: в себе, своей позиции, своих возможностях, которые могут привести к пессимистическим результатам

(пассивность, бездействие, неверие в успех) или оптимистическим, побуждающим к активному действию, преодолению себя и обстоятельств, поиску и реализации способов самоутверждения;

- рефлексия не столько констатация наличия или отсутствия определенных качеств, сколько стимулирование их развития, обогащения и усиления самоценностей;
- рефлексивные процессы могут быть как спонтанными, так и специально организованными и управляемыми, что важно для приобретения рефлексивного опыта в ходе овладения учебным содержанием.

Смысловая дидактика (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко) исходит из выведения учебного процесса на личностно-смысловой уровень и ставит перед педагогикой целый ряд проблем. Необходимо переориентировать цели обучения с информационных на развивающие, содержание вывести с знаниево-отчужденного уровня на личностно-ценностный, необходимо перестроить формы обучения с авторитарно-унифицированных на демократически-вариативные.

В соответствии замыслом данной темы, особый интерес представляет концепция рефлексивно-ориентированного образования, которая имеет три среза (И.А. Стеценко). Центральным моментом рефлексивно-ориентированного образования является сотворчество всех участников образовательного процесса, в котором созданы условия для самосовершенствования каждого субъекта. В первом срезе дается характеристика рефлексивно-ориентированной модели образования как содержательной системы. Во втором срезе приводится модель рефлексивной деятельности учащихся, осмысление которой позволяет более глубоко проникнуть в сущность рефлексивно-ориентированной концепции образования как формализованной системы. В третьем срезе раскрывается практическое применение концепции в технологии развития рефлексии, однако, сама модель рефлексивных образовательных технологий и система ее операционализации в практике реального учебного процесса пока еще разработаны в педагогике недостаточно. При этом наиболее проанализированы рефлексивные технологии в форме диалога и педагогической поддержки, а внутренняя дифференциация как технология, которая достаточно активно реализуется через рефлексию как сугубо человеческую способность, решающий механизм в организации действий человека, в оценке ситуации и возможности выбора.

В качестве основных характеристик внутренней дифференциации как технологии выведения учебного процесса на ценностно-смысловой уровень учащихся можно выделить систему внутренней

дифференциации, которая ориентирована на рефлексивные личностные особенности. Дифференцированная организация учебного процесса предоставляет возможность организовать его в соответствии с психологически и дидактически значимыми критериями через создание гомогенных (однородных по выбранному критерию) групп учащихся. Однако, существующая традиция ориентирует дифференциацию на когнитивные параметры (уровень развития общих способностей ребенка, наличие специальных способностей, интеллектуальный уровень развития, уровень информированности в той или иной области, уровень сформированности учебных умений и т.д.), которые, безусловно, важны для организации познавательной деятельности учащихся, привнесенные в традиционную знаниевую модель учебного процесса, не преодолевают ту отчужденность личности от изучаемого материала, которая стала традиционной для отечественной школы. Подлинная дифференциация в учебном процессе возможно лишь при условии предоставления права выбора самому ребенку, в соответствии с его личным опытом, с центрированными его рефлексивной деятельности, его интересами, предпочтениями. Такие технологии дифференциации называют внутренней дифференциацией (И.В. Абакумова, 2001; И.С. Якиманская, 1999) и они предполагают варьирование содержанием изучаемого материала, темпом учения, групповыми модификациями, в соответствии с рефлексивными инициациями самих учащихся. Учебный процесс приобретает атрибут саморегуляции учения школьником и становится составной частью его личностного роста. Происходит преодоление «отчуждения от информации», которое характерно для регламентированной дифференциации, поскольку именно это приучает ребенка всегда ждать распоряжений извне и требовать готовых решений, а выбор, напротив, формирует способность ориентироваться в потоке информации, принимать самостоятельные решения в соответствии с рефлексивными центрициями и индивидуальными приоритетами. Это является необходимым для адаптации человека в самых различных жизненных ситуациях и гарантирует то, что обучение не просто предоставляет ученику определенную сумму знаний, умений и навыков, а реально готовит его к активному поиску своего жизненного пути, расширяет адаптационные возможности, формирует толерантное сознание, развивает именно его неповторимую индивидуальность, способность к самопознанию и самореализации в ситуации жизненного выбора.

Анализ рефлексивных технологий обучения и их смыслообразующего потенциала показывает, что теории смысловой дидактики, личностно-ориентированного и рефлексивно-ориентированного образования дают возможность выйти в исследовании

и осмыслении проблемы дифференциации учебного процесса на новый уровень, рассматривая не только когнитивные и интеллектуальные компоненты, но, главное, акцентируя внимание на личностных, ценностных, смысловых характеристиках учащихся.

Для разработки технологий реализации внутренней дифференциации с ориентацией на рефлексивные особенности учащихся в учебном процессе, необходимо охарактеризовать основные стадии смысловой насыщенности содержания в учебном процессе. В настоящей работе, при рассмотрении уровней реализации внутренней дифференциации, мы исходили из классификации разработанной Абакумовой И.В., в рамках смысловой дидактики: стадия учебного содержания, ориентированного на непосредственно-эмоциональные смысловые проявления учащихся; стадия учебного содержания, ориентированного на устойчивые смысловые образования учащихся; стадия учебного содержания, ориентированного на личностные ценности и рефлексивные особенности учащихся.

Этот подход в осмыслении проблемы дифференциации ставит перед педагогикой задачу описание не просто новых, современных образовательных целей, на которые должна работать дифференциация, но и на раскрытия тех механизмов активизации личностного, актуализации рефлексивных процессов, сущностного, смыслового компонента, которым должен быть проникнут современный образовательный процесс, его основные базовые технологии.

В рамках настоящего исследования произведен анализ критериев развития смысловых образований в период юности, что дает возможность выделить два блока рефлексивных технологий, ориентированных на смыслообразование обучаемых данной возрастной группы: интраперсональные (индивидуализированные как понимание самого себя непосредственно) и интерперсональные (социализированные как понимание самого себя опосредованно, через понимание других).

Интраперсональные (индивидуализированные) смыслы (непосредственная рефлексия) как компоненты развития смысловой сферы учащихся можно рассматривать как смысловые составляющие «Я-концепции», понимаемой как «устойчивая, в большей или меньшей степени осознаваемая и переживаемая система представлений личности о самой себе, на основе которой она строит свое поведение». Как интегральное понятие «Я-концепция» включает в себя целую систему качеств, характеризующих «самость» в человеке: самосознание, самооценка, самомнение, самоуважение, самолюбие, самостоятельность и т.д. Она непосредственно связана с процессами рефлексии, самоорганизации, саморегуляции, самоопределения, самореализации,

самоутверждения и т.д. и может стимулироваться в развитии рефлексивными образовательными технологиями.

Для развития в реальном учебном процессе этих особенностей, характеризующих интраперсональную составляющую смысловой сферы обучаемых, можно использовать рефлексивные технологии, ориентированные на развитие «Я-концепции», интроспективных способностей личности, особенностей ее самосознания, самоактуализации и самооценки.

Второе направление рефлексивного технологического воздействия – это инициация интерперсональных смыслов, вектор которых направлен от жизненного мира, возникающего на границе субъект-социум, к формированию высших ценностей личности, ее смысложизненной концепции (опосредованная интроспекция). Технологии, формирующие опосредованную рефлексивную среду как потребность понимать других для лучшего понимания самого себя.

Теоретический анализ дал возможность разработать рефлексивно-смысловую модель деятельности учащегося как рефлексивного (самоорганизующего на основе прошлого опыта) и рефлексивного (самоорганизующийся на основе феноменального опыта) субъекта. В методологической и методической плоскости реализация технологии развития рефлексии опирается на идею рефлексивной среды. Одной из основных задач исследования явилось моделирование благоприятной рефлексивной среды через рефлексивно-ориентированные технологии (РОТ).

Центральным моментом рефлексивно-ориентированного образования является сотворчество всех участников образовательного процесса, в котором созданы условия для самосовершенствования каждого субъекта.

Рефлексия способствует достижению соразмерности среды и существования личности. Возможности, условия, способы деятельности и отношения являются параметрами данной среды. Эти параметры складываются в результате усвоения культуры через личный опыт. Рефлексивная среда представляет собой динамическую структуру, в которой личность, проходя «образовательный цикл», развивается. Поскольку рефлексия понимается как общий принцип существования, реализующий способность человека быть в практическом отношении к условиям своей жизни, а не сливаться с ними, то в рефлексивной среде и педагог, и ученик выступают в роли субъектов.

В этом случае обучающая деятельность педагога представляет собой рефлексивное управление, суть которого заключается в передаче оснований для принятия решений самому обучаемому в системе основных процессов его самоорганизации: самоопределения, самопознания и самоактуализации. Одним из важнейших условий развития рефлексивной позиции учащегося

как основы и фактора инициации выбора, модель рефлексивной деятельности предстает как модель рефлексивной взаимосвязи обучающего и обучаемого как самоорганизующихся систем. Выявляется новый статус управления образования, суть которого состоит в создании условий для профессионального и личностного саморазвития обучаемых. Это проявляется в двух тенденциях: системы обучения эволюционируют в сферу рефлексивного управления; рефлексивные управляющие системы становятся сложнее управляемых систем. При этом движущими силами самих систем управления выступают гуманитарное научное знание и творчество человека, а поиск технологий их совершенствования все больше смещается в сферу методологической культуры деятельности педагога и главным образом его собственной рефлексии. Модель дает возможность понимания коммуникации с творческой составляющей самоанализа педагога (именно от обучающегося должна идти интенция на погружение обучающихся в процессе рефлексии и своевременный выход из этого процесса) и учащегося. Реализация технологии рефлексии в реальной практике обучения, дает возможность педагогу использовать смысловой потенциал обучаемых – сил «живой системы», производящих движение в самом движении, как основы качества подготовки обучаемых. Это достигается через способность педагога к «смене перспектив» у обучаемых, его умением рефлексивно поместить себя в перспективу другого, обращая их внимание не на факты действительности как таковые, а на содержание и формы переживаний и оценки (субъективные причины) отношения к последним.

Реализация описанной модели (POT) в реальной практике учебного процесса позволила сделать следующие выводы.

1. Образовательные технологии, иницирующие в ходе учебного процесса развитие рефлексивного потенциала личности выступают в качестве рефлексивных образовательных технологий. При этом они являются составной частью субъект-субъектной модели обучения и иницируют раскрытие, раскристаллизацию смысла учащимися по отношению к учебному содержанию. Последнее не является самоценным для ученика до тех пор, пока не раскрыт его смысл.
2. POT изменяют целевые установки самореализации и творческого развития обучаемых через актуализацию рефлексивной деятельности. Центральным моментом такой модели рефлексивно-ориентированного образования является со-творчество всех участников образовательного процесса, в котором созданы условия для самосовершенствования каждого субъекта. Учебный процесс приобретает атрибут саморегуляции обучения школьника и становится составной

частью его личностного роста. Происходит преодоление отчуждения от информационной насыщенности УП.

3. В смысловой интерпретации сам механизм рефлексии и его реализация в учебном процессе как компонент педагогической технологии непосредственно выступает инициацией смысловой самоцентрации обучаемого. Это означает осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений обучающихся, и таким образом рефлексия становится источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом в ситуации учебного выбора и личностного предпочтения учащихся и студентов.
4. Формирование образовательного пространства различной смысловой плотности и смыслового разнообразия, в которых происходит замыкание субъектного опыта учащихся и объективизированных смыслов учебного содержания в точках рефлексивных центраций, происходит в результате воздействия двух видов POT. Интраперсональные рефлексивные технологии, индивидуализированные как понимание самого себя непосредственно и интерперсональные, социализированные как понимание самого себя опосредованно, через понимание других и соотнесение их с ценностями своего жизненного мира. Они включают в себя, в том числе, рефлексивные технологии, иницирующие развитие ценностно-смысловой сферы обучаемых как становление самоопределения (способности порождать намерения, приводящие к объективации свободы собственного выбора), самопознания (познание обучаемым своей личности и интеллектуальной сущности), самоактуализации личности (условия ее встраивания в социально-педагогическую реальность).
5. Рефлексивные центрации личности как разнообразные смысловые новообразования являются определяющим фактором в процессе вариативного выбора учащихся и обеспечивают внутреннюю дифференциацию в учебном процессе. Основными характеристиками внутренней дифференциации на основе ценностно-смыслового выбора выступают рефлексивные инициации обучаемых, а результатом является актуализация системы ценностей, жизненных целей, мотивов поведения, а также осознание и вербализация своих отношений и позиций в системе уникальных связей личности обучаемого с миром.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидак-

- тический подход). – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике. Новое понимание дидактических методов. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2006. – 312 с.
  3. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Макарова Е.А. Схема и фон: интроекция в неоднородном семиотическом пространстве. М.: изд-во «КРЕДО», 2007. – 283 с.
  4. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технология направленной трансляции смыслов в обучении. – Нальчик: изд-во КБГУ, 2008. – 312 с.

## ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Ейст Н.А.,  
Дзюба Е.А.

*Для реальных изменений в современном образовании необходимо изменить содержание образования и образовательные цели с личностно – ориентированных на личностно-центрированные (К. Роджерс), т. е. приближенные к жизненному миру обучаемых и их ценностям. Обязательно переосмыслить и переработать существующую систему образовательных технологий и методов, т. к. именно они обеспечивают способ постижения содержания в учебном процессе, определяют динамическую специфику (механизм) всего обучения.*

**Ключевые слова:** смысловая сфера, смыслообразование, интроекция, личностно-центрированный подход к обучению.

Новому этапу развития образования, когда его ценность культивируется государством на уровне национально-приоритетного проекта, необходимо обучение, ориентированное, прежде всего, на мотивационно-смысловое развитие учащихся, а для этого необходимо вывести методы обучения на уровень, инициирующий смыслообразование учащихся, максимально приблизив знания к реальной жизни, к принятию решений в реальных ситуациях. Достаточно перспективным, в этом плане, выступает метод интроспекции, распространённый на уровне эмпирического использования в психологии, реже в социологии и пока еще неосмысленный в педагогике с точки зрения тех механизмов, которые обеспечивают его эффективность как дидактического метода инициации смыслообразования учащихся. Тем не менее, анализ методологической и психолого-педагогической литературы показал, что метод интроспекции является «дидактической категорией». И в своей внутренней структуре имеет динамический компонент – личностный активный опыт учащегося, способный в эмоционально-позитивной среде породить смыслы. На практике при традиционном способе обучения условия задачи обычно выступают перед учеником сразу в четко сформулированном виде, в котором уже собраны все необходимые данные для окончательного решения. Составитель задачи уже совершил ту сложную интеллектуальную работу, которая необходима для точной ее постановки. Однако в реальной жизненной ситуации условия задачи обычно не очевидны. В плане научного осмысления эта проблема рассматривается в контексте личностно-центрированного образования.

Выражение «личностно-центрированное» (person-centered; иногда для характеристики именно

педагогического взаимодействия используется выражение pupil-centered – центрированное вокруг ученика) взаимодействие идет от работ выдающегося психолога и педагога гуманистического направления Карла Роджерса. Он совершил своеобразное открытие: обнаружил, что критерии успешной психотерапии и успешной педагогической деятельности одни и те же. Чтобы достигнуть успеха в этих и подобных им областях (т.е., видах деятельности, связанных с взаимодействием людей, один из которых помогает другому или другим измениться, усовершенствоваться), необходимы, по Роджерсу, эмпатия, т.е. сопереживание, проникновение в мир чувств другого человека; теплое, человеческое отношение к клиенту (ученику), принимающее его без всяких предварительных условий таким, каков он есть; аутентичное, т.е. искреннее и открытое поведение, позволяющее психотерапевту (педагогу) выражать во взаимодействии свое истинное «Я», свою подлинную личность.

В русском языке часто вместо термина «личностно-центрированное» используется термин «личностно-ориентированное» образование (или обучение). Важно отметить, что за этими похожими словосочетаниями могут стоять принципиально различные представления о построении процесса образовательного взаимодействия. Личностно-ориентированным может называться обучение, при котором ученик является не субъектом образовательного взаимодействия, а объектом более или менее изолированного педагогического воздействия. При таком подходе усилия со стороны организаторов направлены на изучение возможностей каждого ученика, чтобы спрогнозировать его функцию в обществе. Здесь нет и речи о диалоге, свободном выборе пути и

самостоятельном движении по жизни, перед нами так называемый индивидуальный подход, при котором считается, что сам ученик ничего про себя не знает, но зато педагог очень хорошо представляет, что будет для него лучше.

В противоположность этому центрированное вокруг личности образование (а не направленное или ориентированное на нее) основывается на предположении, что человек познан пока еще крайне неудовлетворительно и только он сам (конечно, с помощью специалиста) может пробовать строить свое образование, самостоятельно рисковать и потом отвечать за результаты своего движения в плохо предсказуемой среде. На психологическом языке эти разные позиции обозначаются с помощью понятий «субъект-объектных» и «субъект-субъектных» отношений: в ориентированном на личность подходе ребенок выступает объектом воздействий со стороны взрослых, а в среде, центрированной вокруг личности, происходит диалог полноправных субъектов взаимодействия. Наличие или отсутствие диалога, творческого участия ученика в своем образовании есть кардинальное основание для различения этих видов методологии. «Часто ребенка бранят за медлительность, за нескорый ответ, когда он тратит время на то, чтобы собраться с силами и действительно рассмотреть данную проблему. В таких случаях недостаточное предоставление времени и свободы приводит к привычке поспешных, но необоснованных и поверхностных суждений. Глубина, до которой опускается осознание проблемы, определяет качество последующего мышления; всякий прием преподавания, который приучает ребенка ради успешного ответа или для яркого обнаружения заученных познаний скользить по тонкой поверхности подлинных проблем, разрушает истинный метод воспитания ума» (Дж. Дьюи).

В личностно-центрированном образовании считаются необходимыми специальные усилия, чтобы связать действительно далекий и объективно чужой материал культуры с опытом ученика, стимулировать его личный интерес к тем проблемам, которые когда-то составляли предмет творчества деятелей культуры. Сделать содержание образования живым достоянием личности ученика, поместить его не в память, а в душу и интеллект, означало бы решение проблемы вочеловечения культуры.

Решение проблемы такого типа в принципе нельзя обеспечить какой-то определенной технологией. Предметом проектирования взаимодействия в личностно-центрированной образовательной системе выступает не какая-то определенная цепочка технологических операций, а способ согласования спонтанной и организованной составляющих взаимодействия, организация диалога между живыми социальными системами. В этой методологии

деятельность управления постоянно учитывает неопределенность и случайность и использует ту и другую. Основопологающим принципом становится управление с опорой на самоуправление: снятие внешнего принуждения, сопряженное с осмысленным творческим заданием, создает обстановку для совместной и самостоятельной творческой работы.

Для реализации такой методологии требуются совершенно иные формы учебной работы, нежели те, которые являются обычными для личностно-отчужденного обучения (опрос с выставлением оценок, объяснение нового материала, контрольные и т.п.). Методика личностно-центрированного образования еще не разработана подробно, однако понятно, что в ней главное место должны занимать проектные, исследовательские, дискуссионные способы организации учебной деятельности. Рассмотрим в качестве иллюстрации эпизод из занятий по социальным наукам в восьмом классе американской общеобразовательной школы.

Класс участвует в проекте изучения управления городом. На предыдущей неделе ученики побывали в муниципалитете и собственными глазами посмотрели, как работает структура управления городом

На этом примере видно, что при таких условиях ученики учатся на собственном опыте и имеют дело с реальными проблемами, с которыми им в будущем придется столкнуться. Группы организованы в соответствии с личными интересами учащихся. Кроме того, видно, что свободная самостоятельная работа дисциплинирует детей: слишком часто (и слишком многие) полагают, что ученики хорошо ведут себя лишь в том случае, когда неподвижно сидят на своем месте.

В качестве еще одного примера можно привести проект «Водяная мельница», разработанный и осуществленный в одной из начальных школ Нидерландов. Целью совместной деятельности педагога и группы учащихся 10–12 лет было создание на ручье возле школы действующей модели водяной мельницы. Работа над проектом шла полтора месяца. Разные группы детей изучали литературу по истории мельниц, делали чертежи, добывали необходимые материалы и изготавливали детали, изучали экономику района. В ходе этой работы им приходилось искать информацию отнюдь не только в учебниках, они приобретали знания, нередко далеко выходящие за пределы обязательной школьной программы, и разнообразные практические навыки.

В ходе работы и детям, и педагогам оказывалась необходимая помощь и давались консультации самыми разными людьми – учителями-предметниками, родителями, бизнесменами, просто жителями района. Проект завершился праздником открытия мельницы, в котором участвовала не только рабочая группа, но и

множество других людей, с которыми дети и педагоги общались в ходе исполнения работы.

Проектный метод берет начало в деятельности созданной Дьюи школы-лаборатории. Этот способ построения учебной деятельности выражает тенденцию создавать в организованном образовании условия, близкие к естественным. Прежде всего, это касается свойств образовательной среды, которая в таких условиях становится существенно более насыщенной и разнообразной, чем это достижимо в условиях традиционного метода. В свойствах среды и в стиле взаимодействия воплощаются ценности педагогов, их представления о нормах и идеалах образовательной деятельности. В личностно-центрированной системе именно образовательная среда, а не последовательность своих собственных действий выступает для педагога объектом самого тщательного проектирования.

Под свойствами среды понимаются, в сущности, довольно простые вещи. Степень открытости определяет, можно или нельзя ученику в любой момент выйти из класса; насыщенность или внутреннее разнообразие отражает представленность в данной среде разных личностей, наличие книг, ксероксов, компьютеров и выхода в Интернет. Стиль взаимодействия в среде тоже можно характеризовать большей или меньшей степенью доверия, свободы, самостоятельности и т.п. В период становления системы организаторам приходится затрачивать большие усилия, чтобы удерживать желательные параметры ее внутренней среды, необходимые для поддержания выбранного стиля взаимодействия.

По существу, речь идет об установлении традиций, а они складываются медленно. Новая образовательная система (школа, институт, группа учащихся с данным преподавателем и т.п.) проходит путь складывания собственной культуры, путь от случайной совокупности ничем не связанных друг с другом людей до единой целостной системы. Внутреннее взаимодействие консолидирует систему, содействует нарастанию ее целостности в том случае, если оно протекает конструктивно, при демократическом управлении посредством использования процедур согласования. От того, насколько хорошо действует в качестве демократического лидера группа организаторов школы или учитель в группе учеников, зависит, пройдет ли группа общий путь, путь формирования, установятся ли там общие ценности и общий язык. Только при этом условии участники взаимодействия смогут получить подлинный образовательный эффект.

Если основной ценностью образовательной системы признается свободное развитие личности в соответствии с ее способностями и склонностями, среда должна обладать, прежде всего, достаточно большой

насыщенностью – в бедной и жестко структурированной среде вероятность осуществления необходимой совокупности встреч для разных индивидуальных путей развития мала, сама свобода выбора не может быть реализована, если не из чего выбирать. Кроме того, необходима открытость, личность должна иметь возможность свободно перемещаться во всех измерениях пространства взаимодействия.

Повышение роли спонтанной составляющей образования приводит к усложнению управления, и это понятно, так как наладить гибкое вариативное управление несравненно труднее, чем жесткое и однозначное. Оно может осуществляться лишь людьми, заранее готовыми ощущать себя не столько руководителями, сколько ответственными участниками общего дела. В сложившейся личностно-центрированной образовательной системе команда организаторов, директор школы, учитель в классе ощущают себя не инстанцией внешнего управления, но составляющей самоуправления.

Базовые ценности организаторов выявляются и в подборе текстов, которыми насыщается пространство взаимодействия. Степенью многообразия этих текстов, их содержательной разноречивостью – представленностью в них различных систем взглядов и образцов деятельности – определяется возможность индивидуальных

Интегральное качество образовательной среды, выражающее ее способность поддерживать творческую активность участников взаимодействия, некоторый достаточный уровень его эмоциональной и интеллектуальной напряженности, иногда называют активностью. Дело, конечно, не в слове, но ведь чрезвычайно активна, порою даже агрессивна по отношению к личности образовательная среда в личностно-отчужденных системах образования с их навязчивым репрессивным контролем. Качество, о котором идет речь, проявляется в способности среды поддерживать учение, стимулировать вопрошающее отношение к миру и творческий поиск ответов на возникающие вопросы. Пожалуй, точнее было бы называть такую среду активизирующей, а не активной.

В личностно-центрированной методологии принимается за аксиому, что образовательный эффект у каждого свой. Более того, нет никакой возможности предсказать, каким он будет у конкретного человека в данной ситуации. Но в активизирующей образовательной среде весьма высока вероятность возникновения случая, который возбудит личный интерес, спровоцирует кризис компетентности, будет способствовать стабилизации уже перестраивающейся системы моделей или укрепит сознание собственной компетентности – словом, в зависимости от этапа развития и степени зрелости личности

будет совершенствовать ее образование в том или ином отношении.

Личность, находясь в активизирующей образовательной среде, богатой плодотворными для ее развития случайностями (возможностями), совершает выбор, устремляясь навстречу тем из них, которые оказываются для нее наиболее значимыми. Развитие индивидуальной культуры каждого участника взаимодействия сопряжено с совершенствованием общего контекста – культурной традиции данной образовательной системы. Сказанное относится не только к ученикам, необходимым условием такого способа существования данного учреждения выступает удержание работающими в ней педагогами творческой, исследовательской позиции.

Необходимость создания условий, при которых ученики и учителя могли бы свободно проявлять творческую активность, очень широко обсуждается в педагогической культуре XX века. Появились и продолжают появляться теоретические концепции и уже опробованные модели организации открытого и насыщенного образовательного пространства, в котором может свободно проявляться спонтанная активность. Например, в модели «свободный класс» дети самостоятельно распоряжаются учебным временем и пространством школьных помещений. Учитель свободен в выборе методики преподавания; как ученики, так и учитель имеют достаточно времени для того, чтобы проводить исследования, выдвигать гипотезы, экспериментировать и размышлять. Большое внимание уделяется постановке перед учеником в нужный момент нужного вопроса (а когда и какой вопрос окажется нужным, заранее сказать нельзя – это определяется конкретными обстоятельствами взаимодействия). Особенно важно, что специально разрабатываются вопросы, которые не предполагают заранее известного ответа, а стимулируют собственную творческую активность ученика: как иначе можно было это сделать?; можешь ли ты предложить другие пути решения этой проблемы?; почему ты считаешь это решение наилучшим?

В образовательной системе Сеймура Пейперта способ использования компьютеров в учебном процессе решительно меняет стиль взаимодействия.

Вместо того, чтобы заучивать правила грамматики родного языка, ребенку предлагается, например, обучить компьютер сочинять стихи. Принятие позиции преподавателя позволяет ребенку ставить и разрешать свои собственные вопросы относительно строя языка, а не заучивать ответы на чужие. При такой организации образовательного процесса смыслом и содержанием учебной деятельности становятся не тренировки и упражнения, а обучение другого (компьютер) и творчество – сочинение стихов.

Сохранение учителем исследовательской позиции в рамках преподавания конкретного предмета может быть обеспечено, если педагогу приходится рассматривать преподаваемую науку не только изнутри, но и из более широкого пространства культуры, когда в образовательное взаимодействие вовлекается исследование всего процесса самосозидания науки: история открытий, жизненный путь ее творцов, особенности отношений этой науки со смежными дисциплинами на разных этапах исторического развития. Такое резкое расширение предметной области кардинально меняет позицию преподавателя, приближает ее к позиции учащегося – никто ведь не может претендовать на полное знание, представляя от лица вообще всей культуры.

Вопросы, требующие расширения горизонта познания, при таких условиях могут возникать у всех участников, и группа, включающая детей и взрослых, превращается в то, что в США сейчас называют «learning community» – сообщество учащихся или даже учащееся сообщество. Его члены вместе работают над созданием активизирующей образовательной среды для себя самих.

Признание необходимости в очеловечения культуры в качестве ценности образовательной системы создает новые возможности и налагает большую ответственность, одновременно освобождает и связывает. Освобождает, в частности, от обязанности непременно втиснуть в голову каждого ученика полный список добытых данной наукой результатов, но связывает необходимостью достаточно широко представить в пространстве взаимодействия различные тексты, заставляет всех участников взаимодействия, в том числе и взрослых, постоянно ориентироваться в новых областях культуры. Постановка задачи совершенствования культуры собственной образовательной системы (школы, института, кафедры) ставит юных и зрелых в позицию участников совместного исследовательского проекта.

Совпадение общего и личных интересов характерно для складывающихся сообществ, поставивших целью преодоление рутинных образцов деятельности и, соответственно, разработку и попытку применения новых способов. Совместная творческая деятельность чрезвычайно способствует налаживанию благоприятной психологической атмосферы: совместный поиск ответов на возникающие неожиданные вопросы, умственный натиск, мозговой штурм не только содержательно развивают культуру системы, но и устанавливают благоприятный психологический климат, способствуют совершенствованию стиля взаимодействия.

В атмосфере доверия и принятия каждого человека таким, каков он есть, люди перестают настороженно относиться друг к другу, прятаться за

социальные роли и открывают свое истинное лицо. Специфическим эффектом взаимодействия в таких успешно складывающихся сообществах является ощущение очищенности, размягченности, естественности, свободы. Одновременно у многих участников происходит значительное изменение свойств личности, и процесс образования резко ускоряется. Тогда образовательная система выходит на уровень самоуправляемых в том, чтобы обозначить свои сомнения, попытаться прояснить неясные вопросы и таким образом приблизиться к смыслу нового опыта ...это значит позволять моему опыту нести меня дальше – вроде бы вперед, к целям, которые я могу лишь смутно различить, в то время как я пытаюсь понять по крайней мере текущий смысл этого опыта» (К. Роджерс).

### ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. – Ростов н/Д: изд-во РГУ, 2006.
2. Дзюра А.И. Из истории развития отечественной психологической науки 20-30-х годов XX века // Психологический журнал. – 2005. – № 6. – С. 68–76.
3. Ейст Н.А. Соотношение понятий «интроспекция», «самонаблюдение», «рефлексия». Лосевские чтения: труды Международной ежегодной научной конференции, г. Новочеркасск, май 2007 г. – Новочеркасск: УПЦ «Набла» ЮРГТУ (НПИ), 2007. – С. 312.
4. Ейст Н.А. Феномен интроспекции и его свойства. Развитие творческого наследия С.Я. Батышева в системе непрерывного профессионального образования: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции (14 ноября 2007 г.). – Н. Новгород: ВГИПУ, 2007. – Т. 4. – С. 153.
5. Рудакова И.А. Дидактика / Серия «Среднее профессиональное образование». – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 256 с.
6. Рудакова И.А., Ейст Н.А. Метод интроспекции в гуманитарном исследовании. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в техническом вузе // Сб. науч. статей по проблемам высшей школы / Юж.-Рос. гос. техн. ун-т (НПИ). – Новочеркасск: ЮРГТУ, 2006. – 110 с.
7. Рудакова И.А. Теория и практика методов обучения в современной дидактической интерпретации. – Ростов н/Д: изд-во РГУ, 2004. – 264 с.

## ДИАЛОГ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В СМЫСЛОБРАЗУЮЩЕМ УЧЕБНОМ КОНТЕКСТЕ

Суфиянов В.В.,  
Бакулин А.В.

*В статье обоснована актуальность выведения учебного процесса на личностно-смысловой уровень, описана модель специально разработанной диалоговой технологии, которая в течение нескольких лет была апробирована в преподавании ряда дисциплин для курсантов Юридического института г. Ростова-на-Дону. Приведены результаты апробации данной технологии и перспективы дальнейшего применения учебного диалога.*

**Ключевые слова:** личностно-смысловой уровень учебного процесса, учебный диалог, модель диалоговой технологии.

Положительные тенденции, связанные с деполитизацией и деидеологизацией образования, не разрешили основного противоречия между ценностными ориентациями учащихся и отчужденным от их личностной сферы характером изучаемого в рамках учебных курсов, учебного материала. По данным психологических исследований за последнее десятилетие не только снизился интроспективные потребности подростков, стремление развивать в себе рефлексирующие возможности, осознать особенности своего «Образа – Я», но и постоянно снижается уровень информационного соответствия обучаемых и информационной насыщенности окружающей среды, а также общий уровень учебных умений и навыков, необходимый выпускникам учебных заведений для успешной социальной и профессиональной адаптации в реальной жизни. При этом более 20 % выпускников считают, что более 80 % информации, которую им предоставляли в старших классах, является совершенно бесполезной и лишь 4 % тех, кто только закончил школу, считают, что большинство полученных знаний и сформированных учебных умений нужны им для реальной жизни и профессионального становления.

Что же является основным рубежным препятствием между системой образования, стремящейся дать ребенку те знания и умения, которые востребованы обществом, с одной стороны, и жизненным миром самого ученика, с другой? Ответ на этот вопрос условно состоит из двух частей – из общей части, обусловленной интегративными тенденциями, происходящими в мире в целом, и специфической, рожденной приоритетами нашего общества и традициями отечественной психолого-педагогической науки. Интеграция мирового сообщества влияет на тенденции не только

относительно содержательных компонентов учебного процесса, уровня сложности и темпа обучения, но и обуславливает потребность в мотивационно – динамическом переосмыслении эффективности обучения, катализируя поиск новых образовательных моделей и технологий, ориентированных на актуализацию потенциально-личностных резервов обучаемых, через интеграцию когнитивного и аффективного компонентов. Многочисленный удачный опыт различных учебных заведений таких как школа ШИВИ в Хьюстоне, Свободная школа в Новом Орлеане, школа общины О – Фаррелл, Эмми – 6, школа Милби и многих других, был обобщен и проанализирован в так называемом «человекоцентрированном подходе» (Карл Роджерс, Джером Фрейберг). «Человекоцентрированный подход вызывает глубокое изменение во властных отношениях, существующих в образовательной ситуации. Уважать и признавать учащегося, понимать, что означает для него школьный опыт, и быть в отношениях с ним подлинным человеческим существом – это значит увести школу далеко от ее традиционной авторитарной позиции» писал К. Роджерс в работе «Свобода учиться» (1988), которая оказала явное влияние на гуманизацию образовательной системы большинства Западных стран и во многом определила основное направление реформ отечественного образования последнего десятилетия.

За последнее десятилетие существенные изменения, затронувшие систему образования, произошли как во внешней (чисто организационной), так и во внутренней (научное осмысление проблем образования на уровне современного общепсихологического знания) сфере. Изменились структура образования, число учащихся в различных учебных заведениях, умножились типы учебных заведений и характер

предоставляемых ими образовательных услуг, увеличилось число лиц, занятых преподавательской, управленческой, консультативной, обслуживающей, исследовательской деятельностью. Пришло время воплотиться идее С.Л. Рубинштейна: «То, что для одной из наук (психологии) является предметом, то для другой (педагогике) выступает как условие».

Выведение учебного процесса на личностно-смысловую уровень ставит перед педагогической психологией целый ряд проблем. Необходимо переориентировать цели обучения с информационных на развивающие, содержание вывести с знаниево-отчужденного уровня на личностно-ценностный, необходимо перестроить формы обучения с авторитарно-унифицированных на демократически-вариативные. Особый блок проблем относится к мотивационно-динамическим компонентам обучения, к переосмыслению уже существующих и разработке новых методов и технологий обучения.

Обучение, ориентированное на мотивационно-смысловое развитие учащихся содержит в себе еще одно противоречие: управлением учебным процессом со стороны учителя и саморегулированием учения самим школьником, основанном на личностно-смысловых предпочтениях, порождаемых смыслообразующей мотивацией. Это порождает проблему – раскрытие механизма учебного межличностного диалога между учителем и учеником, позволяющим организовать учебный процесс на уровне саморегуляции со стороны ученика, через самоактуализацию его смысловой сферы, а со стороны учителя учебный процесс должен выступать через передачу опыта как пережитого знания.

Учебный диалог в таком контексте приобретает характеристики смыслообразующей и транслирующей смысл в учебный процесс и может рассматриваться как технология инициации смыслообразования на нескольких уровнях:

- на уровне проектирования технологии, ориентированной на смысловое развитие учащихся;
- на уровне реализации технологии в практике учебного процесса;
- на уровне перехода диалоговой технологии на уровень смысловых образований учащихся.

Перечисленные выше механизмы смыслообразования обучаемых легли в основу разработки механизмов диалоговых технологий, им соответствующих, которые на протяжении нескольких лет апробировались в преподавании ряда дисциплин для курсантов Юридического института г. Ростова-на-Дону. Была специально разработана модель диалоговой технологии на уровне ее операционализации, и она включает следующие компоненты:

- коммуникатор как тот, кто задает смысловую направленность диалога, ставит перед ребенком

«задачу на смысл», создает соответствующую смысловую установку или является транслятором определенного смысла (чаще всего в настоящем исследовании коммуникатором был учитель, а иногда и соученик);

- мотив и цель смыслообразования (то, что должно в диалоге порождать желание ребенка вербализовать личностный смысл);
- содержание (потенциальное поле «кристаллизованных» смыслов);
- код коммуникации (устная, письменная);
- реципиент (мотивационно-смысловые особенности учащихся);
- результат (обратная связь, индицирующая особенности смыслообразования в данном диалоге).

Концептуальная и операциональная модели были реализованы в реальную образовательную практику.

**Данная работа включала следующие этапы.**

**1. Предварительный (ориентировочный) этап исследования (2005-2006 гг.).** Разработка дидактической системы использования диалога как педагогической технологии в смыслообразующем контексте.

**2. Репродуктивный этап (2005-2006 гг.)** – этап непосредственной реализации учебного процесса с элементами использования диалоговых смыслообразующих технологий, ориентированного на личностно-смысловое развитие учащихся. Преподавание курсов, содержание, методы и формы которых изоморфно реконструированы в соответствии с реализуемыми целями исследования. Мониторинг экспериментальной работы. Отбор психологов-экспертов по проведению качественного анализа полученных результатов.

**3. Коррекционный этап (2006 г.),** предполагающий анализ полученных результатов промежуточной диагностики. Проведение семинаров для разных подразделений эксперимента и круглого стола для всех участников-преподавателей в контрольных и экспериментальных классах и психологов-экспертов.

**4. Обобщающий этап (2007 г.).** Проведение итоговых срезов и сравнение полученных результатов с исходными и промежуточными. Определение особенностей и динамики личностно-смыслового развития учащихся в учебном процессе с использованием диалоговых смыслообразующих технологий. Проведение итогового семинара для участников эксперимента и для популяризации диалоговых технологий в массовом опыте образовательных учреждений.

Изучение влияния стилей педагогического общения на смыслообразующую специфику диалога как педагогической технологии показало, что обеспечение механизма смыслового развития обучаемых возможно

только в условиях субъект-субъектных связей, в рамках которых взаимодействие учителя и ученика организовано в режиме диалога. Структура диалога соотносена со столкновением и согласованием логических, коммуникативных, деятельностных и личностных сфер в процессе порождения знаний ученика.

В процессе диагностики системы развития основных компонентов педагогического диалога в смыслообразующем учебном контексте выявлено, что в экспериментальной группе, где обучение шло с использованием диалоговых технологий, обучаемые имеют значительно более выраженную тенденцию к осознанию ценностей (и конкретных, и абстрактных, и профессиональных), они более успешно осмысливаются и вербализуются учащимися, которые более отчетливо, чем в контрольных группах, могут объяснить, чего они хотят добиться в жизни, что для них является более, а что менее важным. У них также более выражено осознание ценности тех навыков, которые были у них сформированы в процессе инцидентного обучения.

Все вышесказанное можно представить в виде следующих таблиц.

Таблица 1

**Динамика изменения ценностных ориентаций личности в процессе обучения с использованием диалоговых технологий**

	Начальный этап	Продвину- тый этап	Заключитель- ный этап
Конкретные ценности	127	134	140
Абстрактные ценности	118	122	146
Профессиональная самореализация	90	141	175
Ценности личной жизни	116	124	129

Таблица 2

**Динамика изменения личностной направленности в процессе обучения с использованием диалоговых технологий**

	Направлен- ность на себя	Направленность на общение	Направлен- ность на дело
Начальный этап	42	64	20
Продвинутый этап	50	11	18
Заключительный этап	58	14	23

Таблица 3

**Общая динамика развития смысловой сферы и компонентов профессиональной адаптации обучаемых по уровню сформированности социализированных составляющих (суммарный показатель)**

Годы	Группы контрольные			Группа экспериментальная		
	Уровни			Уровни		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
2005-2006	54	44	2	29	65	6
2006-2007	44	50	6	22	50	28

Сравнительный анализ смысловой сферы обучаемых показал, что высокий уровень ее развития выражается, прежде всего, в смысловой эмпатии как составной части общей эмпатической способности человека, в принятии смысловой сферы другого человека и понимании уровня значимости для другого выражения себя в процессе раскрытия индивидуализированного смысла; в смысловой идентификации, которая подразумевает отождествление, уподобление индивидуализированного смысла с тем смыслом, который раскрывается в процессе познания или общения; и в смысловой презентации – раскрытии своего смысла для другого. Чаще всего этот показатель определяется уровнем развития вербализации смысла, однако в данном исследовании под презентацией (смыслораскрытием) мы понимали не только возможности ученика рассказать об особенностях своей пристрастности к чему-либо («мне это интересно, потому что...», «мне этого хочется, т.к. ...» и т.д.), но и как возможность выразить свои смысловые особенности через другие знаковые и образные системы (рисунки, схемы и т.д.) как способ выражения себя для других.

Для всех групп, участников обучающего эксперимента, проводился корреляционный анализ между уровнями смыслового развития студентов и их академической успешностью (общий уровень успеваемости и успеваемость по отдельным предметам). Исходя из полученных данных, можно уверенно говорить, что существует прямая зависимость между уровнем развития смысловых образований обучаемых и их успешностью в обучении. Студенты, посещавшие занятия с использованием смысло-технологий, ориентированных на формирование и развитие у них коммуникативного развития через диалог как педагогическую технологию, учатся успешнее своих сверстников, с более низкими уровнями смыслового развития, учившихся в контрольных группах.

В соответствии с результатами диагностического и экспериментального исследования можно сформулировать **выводы**.

1. Для выведения учебного процесса на личностно-смысловой уровень нужна новая система педагогических технологий, непосредственно влияющих на особенности смыслообразования и смысловывления учащихся как компонентов индивидуальной мотивационно-смысловой сферы личности. При этом содержание и технологии должны быть взаимосвязанными: если содержание «питает» развитие личности, ее смысловые структуры, то технологии включают, запускают механизм развития. Технологии обучения предстают как механизм самореализации содержания и инициации смысловой насыщенности учебного процесса. По характеру воздействия технологии, иницирующие смыслообразование

в учебном процессе, носят целенаправленный и фасилитирующий (поддерживающий) характер; по масштабу изменений: ближние, влияющие на конкретные действия через порождение или изменение мотивов, личностных смыслов или смысловых установок, дальние – формирование или изменение смысловых ориентаций обучаемого; по направленности – на себя (интраперсональность) или на других (интерперсональность).

2. Из технологий направленной трансляции смыслов наиболее перспективным является диалог как средство инициирования смыслообразования обучаемых в процессе обучения, поскольку именно диалог и выступает катализатором смыслообразования, запускающим «поток сознания», переход от потенциального к актуализированному и определяющим уровень смысловой насыщенности учебного контекста и приоритеты его ценностно-смысловых центральных. Такой диалог предполагает обращение учителя непосредственно к ценностно-значимому для учащихся опыту, к жизненному миру обучаемого через актуализацию личностного смысла, смысловых установок, мотивов, и в результате происходит направленная трансформация смыслов партнеров, в качестве которых выступают учитель и ученик, в направлении их сближения, происходит процесс смыслового взаимодействия.

3. Диалог как педагогическая технология направленной трансляции смыслов в учебном процессе необходимо рассматривать не как отдельный методический прием или способ, решающий частнопредметную задачу, а как нечто процессуально-целостное, со структурно-проработанной моделью, воспроизводимой в других дидактических условиях и дающее устойчивый желаемый результат, как совместное переживание обучающего и обучаемого. Модель диалоговой технологии включает следующие компоненты: коммуникатор-учитель (тот, кто задает смысловую направленность диалога, ставит перед обучаемым «задачу на смысл», создает соответствующую смысловую установку или является транслятором определенного смысла), мотив и цель смыслообразования (то, что должно в диалоге породить желание обучаемого вербализовать личностный смысл), содержание (потенциальное поле «кристаллизации» смыслов), код коммуникации (устный или письменный диалог), реципиент-ученик (его мотивационно-смысловые особенности), результат (обратная связь, выявляющая особенности смыслообразования в данном диалоге, соотносимом с уровнем учебного результата).

4. Смысловая трансляция в виде диалога как педагогической технологии между учителем и учеником в процессе обучения носит универсальный характер и может экстраполироваться в различные учебные

контексты, однако для реализации его в реальной практике учебного процесса необходимо разработать систему операциональных моделей реализации учебного диалога с ориентацией на индивидуально сложившуюся иерархию смысловой сферы личности обучаемого. Диалог вводится в реальную практику обучения в границах диалогового поля как пространства смыслообразования в учебном процессе. Структура модели диалога как переживания, через передачу опыта как совместно пережитого знания, может характеризоваться следующими базовыми составляющими:

- разотождествление смысловых отношений (разделение «Я» и «Мое», через актуализацию «Я»);
- полимодальная смысловая презентация (составляющая, направленная на организацию одновременной представленности сознанию двух или больших отношений);
- выявление уровня смысловой насыщенности (составляющая, иницирующая осознание факта пересечения жизненных отношений);
- структурирование (составляющая, направленная на обнаружение или установление разного рода связей между жизненными отношениями).

5. В практику учебного процесса необходимо ввести психолого-дидактическую типологию диалога как технологии иницирующей смыслообразование обучаемых. В противоположность традиционному знаниевому обучению, «которое вначале противостоит сознанию», в постижении через совместное переживание предмет дан сразу, уже находится в сознании, с самого начала не отчужден от познавательного акта, а органично слит с ним. Это трактовка знания через переживания позволяет выделить уровни учебного диалога по степени смысловой насыщенности:

- диалог-истолкование (ориентирован на постижение значений тех или иных понятий на рациональном уровне в результате объяснения и вопросов учителя);
- диалог-включенность (с использованием контекста, аналогичного реальным жизненным ситуациям, характерным для данной возрастной группы учащихся, от реального субъективного опыта к субъектному, жизненному миру, через раскрытие личностных смыслов данного контекста, трансформация смыслов в совместной деятельности);
- диалог-проникновение (учебная коммуникация как направленная трансляция смыслов определенных содержательных фрагментов постигаемой информации, инициация смыслообразования учащихся преподавателем);
- диалог-переживание (выведение диалога на смысловой уровень, попытка создания общего

«учитель-ученик» смыслового пространства, формирование более сложных смысловых конструкций как компонентов смысложизненных ориентаций личности).

6. В условиях инцидентного обучения диалог претерпевает определенные трансформации, становится «экстремальным» и может быть использован через передачу опыта как пережитого знания. Диалог обучаемого с обучающим при этом выступает тем фактором, который активизирует смысловую динамику перехода из потенциального, невербализованного смысла в актуализирующийся, вербализованный. Диалог, ориентированный на формирование смысловой установки, и является важнейшим катализатором развития интроспективных потребностей обучаемого и, как следствие, тех его смысловых интенций, которые выводят со временем формирующуюся личность на уровень субъектного диалога в форме потребности в самопонимании, рефлексии как анализа успехов и неудач в процессе обучения, при преодолении различных психологических барьеров, связанных именно со спецификой инцидентности учебной ситуации.

7. Использование диалога как технологии инициации смыслообразования в учебном контексте зависит не только от типа диалога и смыслообразующих компонентов учебного контекста, но и от стиля педагогического общения, который свойственен педагогу. И вид диалога, и его структура должны быть наполнены личностным содержанием того, кто непосредственно «запускает» процесс смыслообразования учащихся, того, кто является основным транслятором смысловых центраций и модератором смысловой насыщенности педагогического диалога. Это достигается через способность педагога к «смене перспектив» у обучаемых, его умением рефлексивно поместить себя в перспективу другого, обращая их внимание не на факты действительности как таковые, а на содержание и формы переживаний и оценки (субъективные причины) отношения к последним.

**Перспективы.** Постановка проблем использования межличностного диалога в качестве технологии

развития мотивационно-смысловых особенностей при формировании установок толерантного сознания и профилактике экстремизма в российском обществе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Макарова Е.А. Схема и фон: интроспекция в неоднородном семиотическом пространстве. – М.: изд-во «КРЕДО», 2007. – 283 с.
3. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике. Новое понимание дидактических методов. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2006. – 312 с.
4. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технология направленной трансляции смыслов в обучении. – Нальчик: изд-во КБГУ, 2008. – 312 с.
5. Суфиянов В.В. Образовательная среда как условие развития системы отношений «субъект-среда» // Российский психологический журнал. – 2007. – Т. 4. – № 1.
6. Суфиянов В.В., Белова Е.В., Соловьева Г.В. Технологии в учебном процессе в контексте теории смысла и смыслообразования // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2006. – № 4.
7. Суфиянов В.В., Кременко О.Д. Психологическая безопасность личности в образовательной среде школы / Методические указания для студентов факультета психологии к курсу: «Педагогическая психология». – Ростов н/Д: изд-во РГУ, 2006.
8. Суфиянов В.В., Мушастая Н.В. Смыслотехники самоподдержки: сценарии и программы тренингов / Методические указания для студентов. – Ростов н/Д: изд-во ЮФУ, 2007.

## ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СО СТРАХАМИ У ДЕТЕЙ 9-10 ЛЕТ

Гриднева С.В.,  
Тащёва А.И.

*Теоретически обосновывается и эмпирически доказывается, что детям 9-10 лет может быть свойственен набор личностных детерминант, складывающихся в определенной системе их отношений. Проявляемые близкими отдельные копинг-стратегии, проявляемые ими на активное выражение ребёнком страха, способствуют закреплению в личностной структуре ребёнка паттернов совладания в виде экспрессии интенсивного страха, аддитивных (взаимодополнительных) к дефицитарной системе межличностных отношений в семье и копинг-стратегиям близких взрослых. Выделенный личностный комплекс рассматривается авторами в качестве предиктора дезадаптивного характера проявления эмоции страха как копинг-стратегии.*

**Ключевые слова:** ребенок 9-10 лет, страх, личностные детерминанты, копинг-стратегии страха, адаптивный/дезадаптивный характер совладающего поведения, эмпирически выделенный набор личностных особенностей детей как предиктор дезадаптивного характера проявления эмоции страха в качестве копинг-стратегии.

Под личностными детерминантами совладающего поведения со страхами авторы понимают взаимосвязанную систему интерпретационных схем – личностных конструктов [10, 11]. Подобное понимание личностных детерминант не позволяет рассматривать страхи детей в соответствии с разработанной в отечественной психологии концепцией личности как многоуровневой системе отношений с различными сторонами реальности [2, 3, 11, 19, 22]. В психологическом плане личность младшего подростка изучена, скорее, не в широком контексте жизнедеятельности ребенка, а для описания психолого-педагогических проблем, возникающих в его учебной (ведущей) деятельности [5, 6, 21, 23 и др.].

Страхи детей 9-10 лет, часто трактуемые во фрустрирующих ситуациях как признак регрессии на ранние стадии развития личности, можно интерпретировать в рамках концепции совладающего поведения Р. Лазаруса [15, 16, 17, 24]. Выражение страха как сильной негативной эмоции описывается как пассивный (неконструктивный, дезадаптивный) способ совладания, но у детей 9-10 лет он редко анализируются детально.

Целью данной работы стало исследование специфики взаимосвязи между личностными характеристиками и демонстрацией детьми эмоции страха в качестве копинг-стратегии [8].

Объект исследования: личностные особенности ребёнка 9-10 лет.

Методы исследования: метод теоретического анализа источников по проблеме, метод изучения документов, наблюдение, опрос, психодиагностический метод, метод экспертных оценок, контент-анализ представлений детей о страхах и копинг-стратегиях, метод сравнения групп и метод статистической обработки психодиагностических данных и верификации гипотез.

Методический инструментарий: 1) личностные характеристики детей, особенности их восприятия себя (опросник Р. Кеттелла (12 CPQ), опросник «Атрибутивное сопровождение общения» А.И. Тащёвой, рисуночный тест «Несуществующее животное»); 2) содержание и «возрастная динамика» страхов (опросник Филлипса ШТФ); рисуночный тест «Мои страхи» и авторский опросник страхов детей) и 3) совладающее поведение (опросник копинг-стратегий Е.В. Куфтяк; тест С. Розенцвейга; авторский опросник реагирования на страх самих детей, их родных и друзей). Использовались критерий углового преобразования Фишера; t-критерий Стьюдента для независимых выборок; U-критерий Манна-Уитни; коэффициенты ранговой корреляции Пирсона, Спирмена и Кендалла (tau-b).

Выборка – 140 детей 9-10 лет (70 мальчиков и 70 девочек), разделенная на две группы: основную и контрольную (в каждой по 35 мальчиков и девочек). Критерии деления групп: 1) факт обращения педагогов и родителей за профессиональной

психологической помощью ребёнку, имеющему выраженные страхи; 2) психодиагностически подтвержденный дезадаптивный характер страхов ребёнка, имевшего поведенческие нарушения социального взаимодействия; психологическое своеобразие страхов и соответствующие экспертные оценки (7 педагогов и 7 психологов, знавшие детей по роду своей профессиональной деятельности) личности и поведения детей.

Известно, что ключевым новообразованием личности младшего подростка выступает социальное «Я», впервые дифференцированное на актуальный и идеальный компоненты [1, 5, 6, 25]. Последний позволяет развиваться внутренним механизмам саморегуляции поведения во фрустрирующих ситуациях. Но недостаточный социальный опыт ребёнка делает этот механизм слабым и уязвимым, создавая условия для его обращения к внешнему, социально-психологическому ресурсу совладания – системе отношений с близкими взрослыми и друзьями [4, 5, 7, 8, 12 и др.]. Возникает устойчивая ориентация на другого человека как поддерживающего партнёра. Ведущей потребностью ребёнка становятся социальные (социальное сравнение и оценка, подтверждение своего «Я» другими людьми, признание «Я»). Поведение впервые начинает выполнять функцию не только презентации себя другим, но и социальной мимикрии (представления себя другим в соответствии с их ожиданиями) [14]. Способность к рефлексии связана с потребностью в целенаправленном воздействии на партнёров по общению с целью формирования желаемого образа «Я». В 9-10 лет дифференцируются актуальный и возможный (фантомный, придуманный) миры личности, механизмом разделения которых оказываются сильные эмоции, в том числе, страх) [13]. Определение границ нового собственного «Я», проверка их устойчивости реализуется через экспрессию, часто связанную не с актуальными, а с воображаемыми проблемными ситуациями, на которые проецируется представление ребёнка о себе, включающее внешний и внутренний ресурсы совладания с проблемами.

Неразвитость личности ребенка и гетерохрония в формировании достаточного внутреннего ресурса для совладания ведут к опредмечиванию в страхах детей фантомных угроз, связанных с их сомнениями в своих способностях к эффективному разрешению сложных ситуаций. Психоаналитическая трактовка страха в качестве защитного механизма слабого «Я» требует преодоления) [18]. Есть теоретические основания считать страх в 9-10 лет разновидностью пассивной копинг-стратегии (деструктивной эмоциональной экспрессии страха), направленной на привлечение внимания окружающих, интенсификацию их взаимодействия с ребенком для восполнения

дефицита во внешнем, социально-психологическом ресурсе преодоления проблем [17].

Связи личностных факторов и выбираемыми копинг-стратегиями см. Таблицу 1.

Таблица 1

**Связи копинг-стратегий  
с личностными факторами по тесту Р. Кеттелла  
(коэффициент конкордации Кендалла (r))**

Стратегии совладающего поведения (по Е.В. Кувляк)	Выборка в целом		Группы респондентов			
	Личностный фактор	r	Основная		Контрольная	
			Личностный фактор	r	Личностный Фактор	r
Рефлексивный уход	Q <sup>+</sup>	0,139*	G <sup>+</sup>	0,230*	--	--
Пассивное отвлечение, разрядка	--	--	--	--	--	--
Поиск духовной опоры (поддержки)	B <sup>-</sup> D	-0,167* -0,138*	B <sup>-</sup>	-0,219*	C <sup>+</sup> D <sup>-</sup> Q <sub>3</sub> <sup>+</sup>	0,260** -0,206* 0,214*
Деструктивная эмоциональная экспрессия	B <sup>-</sup> J <sup>+</sup> Q <sup>+</sup>	-0,183** 0,178** 0,127*	B <sup>-</sup> G <sup>+</sup>	-0,205* 0,263**	J <sup>+</sup>	0,192*
Активно-деятельностное отвлечение	C <sup>+</sup> D	0,123* -0,132*	--	--	--	--
Социальные контакты с целью получения поддержки (общение)	J <sup>+</sup>	0,193*	F	-0,199*	--	--

По выборке в целом стратегии рефлексивного ухода чаще прибегают дети с выраженной тревожностью и чувством вины (фактор «Q»). Стратегии поиска духовной опоры и поддержки чаще используют дети эмоционально сдержанные, флегматичные, медлительные, со сниженными интеллектуальными способностями и уровнем эмоционального возбуждения («B», «D»). Стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии оказалась очень тесно связанной (на уровне  $p = 0,01$ ) с низкими значениями фактора интеллекта («B») и высокими значениями «астенического» фактора («J»), отвечающего за повышенную усталость, замкнутость, ригидность; оба фактора в рамках стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии взаимодействуют с повышенными показателями по фактору тревожности и чувства вины («Q»). На первый взгляд, низкие оценки респондентов выборки по фактору интеллекта могли бы быть объяснены влиянием на процессы мышления эмоциональной дезорганизованности детей основной группы. Последующий анализ по группам подтвердил данный тезис: отрицательная связь между фактором интеллекта и копинг-стратегией деструктивной эмоциональной экспрессии обнаружилась только у этих

детей (преимущественно у мальчиков). К стратегии активно-деятельностного отвлечения в большей мере склонны дети, хорошо управляющие своими эмоциями, свободные от невротических симптомов, уравновешенные даже в сложных ситуациях. Стратегия поиска социальной поддержки (общения) у респондентов оказалась положительно связана только с высокими значениями «астенического» фактора («J»). В отношении стратегии пассивного отвлечения, разрядки значимых связей с личностными факторами у детей выборки обнаружено не было, что позволяет утверждать, что выбор этой стратегии детьми 9-10 лет в целом имеет ситуативную природу.

**В группе детей с дезадаптивными страхами** связь копинг-стратегий с личностными факторами имеет иной характер: доминирует деструктивная эмоциональная экспрессия, тесно ( $p=0,01$ ) положительно связанная ( $r = 0,263^{**}$ ) с фактором «G» (социальный контроль) и умеренно отрицательно ( $r = -0,205^*$ ) с фактором «B» (интеллект). То есть, во фрустрирующих ситуациях выбор деструктивной эмоциональной экспрессии ребенком основывается на его твердой убежденности в эффективности ее воздействия на окружающих. В этой стратегии проявляются настойчивость, упрямство, педантизм и высокий уровень самоорганизации детей основной группы при достижении ими поставленных целей. Под влиянием эмоции страха при дефицитарном характере внешнего личностного ресурса этих респондентов, их неуверенности в получении необходимой помощи со стороны окружающих упорство, настойчивость и высокий уровень самоорганизации этих ребят выступают основой развития их эмоциональной дезорганизованности. Их интеллектуальный дефицит, проявляемый в низких показателях фактора «B» и сниженной успеваемости, фактически выступает следствием выраженной озабоченности этих детей, сопровождающейся постоянным страхом.

У этих детей стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии и поиск социальных контактов тесно связаны с низкими показателями по фактору «F» (свободное, искреннее проявление спонтанных эмоций) ( $r = -0,194^*$ ). Следовательно, эмоция страха (как деструктивная пассивная реакция на фрустрирующие ситуации) связана с ощущением ребёнком социального дефицита в процессе реализации своих целей и удовлетворения потребностей. Ведь их низкие показатели фактора «F» связаны с высоким уровнем озабоченности, поведенческой ригидностью, повышенной осторожностью и пессимистичной оценкой реальности. Р. Кеттелл полагал, что низкие значения этого фактора тесно связаны с социальной ситуацией развития ребенка, чрезмерностью воспитательных воздействий, которые компенсируют недостаточную личностную вовлеченность

родителей в процесс межличностного общения с ребенком. Ребенок с низким показателем по фактору «F» склонен к интернализации внутренних конфликтов, к внутреннему дискомфорту – поиск им социальных контактов призван компенсировать его неуверенность, вызванную дефицитом внешнего ресурса совладания с проблемами.

Копинг-стратегия поиска духовной опоры тесно связана с низкими показателями по фактору интеллекта «B» ( $r = -0,219^*$ ). Испытывая страх за собственную несостоятельность в достижении поставленных целей и удовлетворении потребностей, ребенок не может адекватно оценить социальную ситуацию, свои реальные возможности – ищет могущественные и чудодейственные источники поддержки (маги, волшебники, Бог и т.д.).

Стратегия рефлексивного ухода у этих детей оказалась положительно связанной ( $r = 0,230^*$ ) с сильным социальным контролем, развитым чувством ответственности, добросовестностью (фактор «G»).

У детей основной группы не было обнаружено значимых связей между стратегией пассивного отвлечения (разрядки) и активно-деятельностного отвлечения – выбор этой стратегии для них ситуативен.

**Анализ половых различий личностных детерминант копинг-стратегий в основной группе** показал, что описанные детерминанты характерны, прежде всего, для мальчиков. Для девочек и мальчиков основной группы характерна значимая связь между вспомогательной стратегией поиска духовной опоры и низкими показателями интеллекта ( $r = -0,437^*$ ). Но нет данных о том, что такая связь у девочек строится на основе их эмоциональной дезорганизации, как у мальчиков. Девичьи предпочтения этой стратегии чаще строятся на отказе от рационального анализа иных возможностей для совладания с ситуацией, на их большей уверенности в собственной слабости, неверии, что окружающие готовы реально помочь им в сложной ситуации. Доминирование стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии у девочек основной группы в большей мере определяется ситуацией, а не их личностными характеристиками, с которыми у них связаны не преобладающие в поведении стратегии совладания: пассивное отвлечение (разрядка) и активно-деятельностное отвлечение. Первая имеет высокие показатели отрицательных связей с факторами «A» ( $r = -0,336^*$ ) и «F» ( $r = -0,258^*$ ). С низкими значениями по фактору «F» у этих девочек тесно связана и стратегия активно-деятельностного отвлечения ( $r = -0,282^*$ ).

**У респондентов контрольной группы** копинг-стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии тесно связана ( $r = 0,192^*$ ) только с высокими значениями фактора «J», стратегия поиска духовной опоры коррелирует с факторами «C<sup>+</sup>» ( $-r = 0,260^*$ ),

«D» ( $r = -0,206^*$ ) и «Q<sub>3</sub><sup>+</sup>» ( $r = 0,214^*$ ). Значит, поиск духовной опоры для детей данной группы связан не с состоянием их отчаянного поиска спасения (как в основной), а с ощущением эмоциональной стабильности, трезвым взглядом на происходящее, уравновешенностью и сдержанностью, чувством «защищенного тыла», сохранением самоуважения и самоконтроля, со стремлением к самоорганизации. Выбор стратегии поиска духовной опоры основывается здесь не на вере в чудеса, а на возможности остановиться и подумать о происходящем для эффективного разрешения фрустрирующей ситуации.

**Половые различия личностных детерминант копинг-стратегий в контрольной группе.** У мальчиков копинг-стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии положительно связана с двумя личностными характеристиками: факторами «С» ( $r = 0,375^{**}$ ) и «F» ( $r = 0,332^*$ ) – их экспрессия деструктивных эмоций не связана с их настойчивым стремлением к установлению контроля над поведением окружающих (как у мальчиков основной группы), а со свободным, искренним проявлением спонтанных эмоций («F<sup>+</sup>») на фоне эмоциональной устойчивости («С<sup>+</sup>»). Такая экспрессия во фрустрирующих ситуациях свободна от невротических симптомов. Стратегия поиска духовной опоры связана ( $r = 0,363^{**}$ ) у этих мальчиков и с фактором «С<sup>+</sup>». Копинг-стратегия активно-деятельностного отвлечения у этих мальчиков тесно связана с фактором «F<sup>+</sup>» ( $r = 0,297^*$ ) – эта стратегия реализует спокойное, небрежное отношение мальчиков к трудностям проблемной ситуации, основанное на их доверии к себе и к другим. Выбор стратегии поиска социальных контактов (общения) у мальчиков тесно связан ( $r = 0,269^*$ ) с фактором «Q<sub>3</sub><sup>+</sup>», характеризующим их высокую социальность, произвольность и осознанность поведения во фрустрирующей ситуации, склонность принимать обдуманные решения, разобравшись в происходящем. Стратегии рефлексивного ухода и пассивного отвлечения используются этими детьми ситуативно.

У девочек контрольной группы не обнаружилось значимых связей между их личностными чертами, с одной стороны, и стратегиями деструктивной эмоциональной экспрессии и рефлексивного ухода, – с другой. Деструктивная эмоциональная экспрессия для всех девочек выборки является ситуативной копинг-стратегией. Стратегия пассивного отвлечения у этих девочек очень тесно ( $p=0,01$ ) коррелирует с низкими показателями по факторам «В» ( $r = -0,378^{**}$ ), «D» ( $r = -0,259^{**}$ ), «J» ( $r = -0,348^{**}$ ). Стратегия поиска духовной опоры у них соединена с чертами факторов «D» ( $r = -0,411^*$ ), «E» ( $r = -0,303^*$ ), «Q<sub>3</sub><sup>+</sup>» ( $r = 0,299^{**}$ ). Стратегия активно-деятельностного отвлечения связана у этих девочек и с фактором «Q<sub>3</sub><sup>+</sup>» ( $r = -0,271^*$ ), а стратегия поиска социальных контактов – с низкими

показателями по факторам интеллекта «В» ( $r = -0,296^*$ ) и энергичности «Q<sub>4</sub><sup>-</sup>» ( $r = -0,274^*$ ).

**Корреляционный анализ совпадений между личностными чертами и характером поведенческих реакций во фрустрирующих ситуациях у детей выборки показал следующее.** Чем более у детей основной группы выражен интеллект, тем больше у них сомнений в возможности разрешения сложной ситуации ( $r = 0,208^*$ ), они чаще провоцируют окружающих на конфликты ( $r = 0,214^*$ ), привлекая внимание других людей своими негативными высказываниями (дразнят) ( $r = 0,225^*$ ), возрастает число косвенных реакций обвинения ( $r = 0,184^*$ ), особенно неосознаваемых вербальных реакций агрессивного типа ( $r = 0,273^{**}$ ). У детей основной группы с высоким интеллектом растет число внутренних вербальных реакций (они выражают свои эмоции и мысли во внутренней речи) ( $r = 0,273^{**}$ ) и общее число реакций самозащитного типа (ED) ( $r = 0,346^{**}$ ).

С выраженной эмоциональной устойчивостью детей основной группы связаны их опережающие реакции экстрапунитивного препятственно-доминантного типа: проблемы ещё нет, но они уже начинают плакать («на всякий случай», хотя их переживания ещё не настолько сильны) ( $r = 0,289^*$ ) и отрицают любую свою ответственность за происходящее ( $r = 0,231^*$ ). С эмоциональной устойчивостью у них связаны и реакции упорствующего типа импунитивной направленности, предполагающие ( $r = 0,226^*$ ). С эмоциональной возбудимостью связан отказ этих детей от контактов во фрустрирующих ситуациях ( $r = 0,203^*$ ) и их реакции, вызванные с надеждой на естественное разрешение проблемы ( $r = 0,215^*$ ) – зачем кого-то просить или предпринимать что-то самому. С усилением доминантности снижаются реакции опасения в неразрешимости проблемы ( $r = -0,224^*$ ), но усиливаются ( $r = 0,238^*$ ) внешние проявления страха, сопровождаемые плачем (что еще раз подтверждает стимульную функцию экспрессии этой эмоции у респондентов основной группы).

У детей основной группы с повышением выраженности беспечности и оптимизма увеличивается сумма смешанных экстрапунитивных реакций препятственно-доминантного типа ( $r = 0,249^*$ ). Чем более у детей основной группы выражена черта «G» (сильный социальный контроль), тем больше выражены и реакции импунитивно-упорствующего типа ( $r = 0,204^*$ ): они адресуют агрессию во вне и рассчитывают на то, что «всё и без них устроится».

У детей основной группы с социальной смелостью связаны реакции генерализации трудностей («Всегда или вечно так бывает!» либо «Всё не слава Богу!») ( $r = 0,220^*$ ) и уменьшение суммы экстрапунитивных реакций препятственно-доминантного типа ( $r = -0,212^*$ ), уменьшение количества реакций

агрессивного типа в виде избыточно настойчивых просьб-приказов ( $r = -0,277^*$ ), обвинений ( $r = -0,284^*$ ), дразнилок ( $r = -0,293^*$ ). Чем более выражена характеристика социальной смелости, тем меньше у этих детей общая сумма реакций на фрустрирующие ситуации в виде угроз ( $r = -0,210^*$ ); снижается число косвенных обвинительных реакций в виде намеков ( $r = -0,338^{**}$ ), но растет число реакций умолчания о проблеме ( $r = 0,196^*$ ) и число реакций в виде внутреннего проговаривания всех явных ( $r = 0,188^*$ ) и косвенных ( $r = 0,209^*$ ) обвинений. Но большая социальная смелость у этих детей сочетается со значимым снижением общей суммы агрессивных реакций самозащитного типа всех видов направленности ( $r = -0,283^{**}$ ).

С уменьшением астенических характеристик личности («J») увеличивается число косвенных вербальных препятственно-доминантных реакций экстрапунитивной направленности ( $r = -0,229^*$ ), угроз физической расправы с обидчиком ( $r = -0,271^*$ ) и уменьшается число их упрёков ( $r = 0,271^*$ ) и обманов ( $r = 0,243^*$ ), снижается стремление к обвинению других ( $r = -0,199^*$ ).

С усилением чувства вины и тревоги у детей основной группы снижается число опережающих («Ещё не провинился, но уже виноват!») препятственно-доминантных реакций экстрапунитивной направленности ( $r = -0,283^{**}$ ) и увеличивается совокупное число «мазохистических» реакций, когда фрустрирующая ситуация интерпретируется ребёнком в качестве заслуженного наказания, направленного на исправление его, «плохого» ( $r = 0,206^*$ ). Растет и число высказываемых им упрёков другим ( $r = 0,186^*$ ), и желание наябедничать для снятия с себя ответственности за проблему ( $r = 0,214^*$ ).

С усилением самоконтроля над поведением («Q<sub>3</sub>») возрастает число опережающих экстрапунитивных реакций препятственно-доминантного типа, проявляющихся в предвосхищении детьми неприятных последствий событий ( $r = 0,209^*$ ), нарастает число сердитых претензий ( $r = 0,246^*$ ), угрызений совести ( $r = 0,198^*$ ), общая сумма интрапунитивных самозащитных реакций ( $r = 0,237^{**}$ ) и число реакций, направленных на самостоятельный поиск выхода из фрустрирующей ситуации ( $r = 0,292^*$ ).

**Половые особенности связи личностных черт детей основной группы и содержания их поведенческих реакций во фрустрирующих ситуациях.** Для мальчиков наиболее критическими личностными детерминантами, с которыми связано большинство реакций, выступила ограниченная группа факторов: интеллект, с которым положительно связано «зацикливание (фиксация) ребёнка» на реакциях сомнений ( $r = 0,208^*$ ), усиление реакций дразнилок ( $r = 0,214^*$ ), косвенных неосознаваемых

обвинительных (агрессивных) реакций ( $r = 0,225^*$ ), замыкание в себе (нарастание реакций обвинительного типа внешней и внутренней направленности, которые реализуются преимущественно во внутренней речи) ( $r = 0,184^*$ ). Второе место занял фактор «Н», с которым связано снижение внутренних реакций типа «вот всегда со мной это происходит» ( $r = -0,220^*$ ), снижение общей суммы экстрапунитивных реакций препятственно-доминантного типа ( $r = -0,212^*$ ), уменьшение числа просьб-приказов ( $r = 0,227^*$ ), агрессивных обвинений ( $r = -0,284^*$ ) и дразнилок ( $r = 0,293^*$ ), угроз ( $r = -0,210^*$ ), повышается прозрачность высказываний за счет снижения числа намеков ( $r = -0,338^*$ ) и снижения реакций в виде внутренней, не выражаемой вовне, обвинительной речи ( $r = -0,289^*$ ).

Для девочек наиболее критическими личностными детерминантами, с которыми связано большинство их копинговых реакций, оказались интеллект и эмоциональная возбудимость. С высоким интеллектом, у девочек основной группы связано увеличение числа импунитивных препятственно-доминантных реакций, когда минусы фрустрирующих ситуаций редуцируются до малозначимых ( $r = 0,292^*$ ). Хотя при этом также значимо увеличивается число открытых оскорблений ( $r = 0,490^{**}$ ) и угроз физической расправы ( $r = 0,295^*$ ), обманы ( $r = 0,289^*$ ), а также в целом растет число косвенных самозащитных реакций внешней направленности ( $r = 0,266^*$ ), сочетанных реакций «угрызений совести» ( $r = 0,254^*$ ) и аутоагрессии ( $r = 0,258^*$ ). В целом у девочек с повышением интеллекта повышается совокупное число реакций самозащитного типа ( $r = 0,297^*$ ). С понижением уровня эмоциональной возбудимости («D») у девочек основной группы растет количество внутренних, не выражаемых вовне препятственно-доминантных реакций экстрапунитивной ( $r = -0,365^*$ ) и импунитивной ( $r = -0,305^*$ ) направленности, увеличивается число сочетанных импунитивных реакций самозащитного типа ( $r = -0,311^*$ ), которые происходят во внутреннем плане, без выражения во внешних формах. Однако при этом также возрастает их стремление к самостоятельному разрешению фрустрирующих ситуаций (I-NP) ( $r = -0,292^*$ ).

**У респондентов контрольной группы в целом наиболее критическими личностными детерминантами, связанными с содержанием копинговых реакций,** оказались факторы интеллекта («В»), эмоциональной устойчивости («С») и самоконтроля над поведением («Q<sub>3</sub>»). С развитием интеллекта у детей контрольной группы значимо увеличивается число импунитивных препятственно-доминантных реакций, когда минусы фрустрирующей ситуации не замечаются или сводятся до минимума ( $r = 0,227^*$ ). Также растет число оскорблений ( $r = 0,202^*$ ) и угроз

( $r = 0,205^*$ ) (особенно угроз физической расправы) ( $r = 0,280^*$ ), усиливается ироничность ( $r = 0,242^*$ ) и растет число невыражаемых вовне внешнеобвинительных самозащитных реакций, протекающих только во внутреннем плане (внутренняя речь) ( $r = 0,191^*$ ). При этом во внутренний план переходят и реакции снятия ответственности с кого бы то ни было (M-ED): они становятся невыражаемыми во внешней речи ( $r = 0,264^{**}$ ). Возрастает число интрапунитивных реакций самозащитного ( $r = 0,378^{**}$ ) и реакцией упорствующего типа ( $r = 0,250^*$ ), что означает усиление чувства вины и стремления к самостоятельному исправлению ситуации. Причём такие реакции также чаще протекают во внутреннем плане, а не во внешнем.

У детей контрольной группы с повышением эмоциональной устойчивости повышается число обобщающих экстрапунитивных реакций препятственно-доминантного типа с отрицанием своей ответственности («Всегда так бывает», «Это ужасно, но что поделаешь») ( $r = 0,206^*$ ), возрастает число упреков ( $r = 0,201^*$ ) и ироничных реакций ( $r = 0,289^*$ ), коммуникация приобретает косвенный, уклончивый характер ( $r = 0,205^*$ ), становится сложной, сочетающей разные формы реагирования в одном поведенческом паттерне ( $r = 0,182^*$ ). С усилением самоконтроля над поведением у детей контрольной группы расширяется репертуар препятственно-доминантных реакций экстрапунитивной направленности ( $r = 0,269^{**}$ ), снижается общее количество «мазохистических» реакций, когда фрустрирующая ситуация воспринимается как заслуженное наказание, направленное на исправление его «плохого» ребенка ( $r = -0,248^*$ ). При этом возрастает число агрессивных реакций в виде раздражения ( $r = 0,223^*$ ), дразнилок ( $r = 0,207^*$ ), отрицания своей ответственности ( $r = 0,219^*$ ), увеличивается число высказываемых упреков ( $r = 0,249^{**}$ ) и обмана ( $r = 0,224^*$ ). Также нарастает количество реакций, вызываемых чувством вины ( $r = 0,272^{**}$ ), и импунитивных реакций самозащитного типа («Никто не виноват») ( $r = 0,246^*$ ).

**У мальчиков контрольной группы наиболее критическими оказались два личностных фактора:** интеллект и эмоциональная возбудимость. С повышением интеллекта у этих детей возрастает число импунитивных реакций препятственно-доминантного типа, когда редуцируются минусы фрустрирующей ситуации ( $r = 0,357^*$ ). Растет число сердитых претензий ( $r = 0,301^*$ ), дразнилок ( $r = 0,297^*$ ), угроз ( $r = 0,280^*$ ) (особенно угроз физической расправы) ( $r = 0,370^*$ ), лжи ( $r = 0,302^*$ ), что сочетается с усилением их общего чувства вины ( $r = 0,342^*$ ) и увеличением числа импунитивных реакций самозащитного типа («Никто не виноват», «Всякое бывает») ( $r = 0,423^{**}$ ). С повышением эмоциональной

возбудимости у мальчиков контрольной группы возрастает количество сочетанных импунитивных реакций препятственно-доминантного типа («мазохистических») ( $r = 0,299^*$ ), протестов ( $r = 0,297^*$ ) и обвинений ( $r = 0,317^*$ ), уменьшается количество реакций раздражения ( $r = -0,302^*$ ), но снижается и число реакций, направленных на поиск самостоятельного выхода из проблемной ситуации ( $r = -0,309^*$ ).

**У девочек контрольной группы наиболее критическими оказались четыре личностных фактора:** эмоциональная устойчивость («C»), эмоциональная возбудимость («D»), самоконтроль над поведением («Q<sub>3</sub>») и энергичность («Q<sub>4</sub>»). С повышением эмоциональной устойчивости увеличивается число упреков ( $r = 0,368^{**}$ ) и общий репертуар косвенных самозащитных реакций экстрапунитивной направленности ( $r = 0,267^*$ ). При этом снижается количество реакций упорствующего типа всех видов направленности ( $r = -0,288^*$ ). С повышением эмоциональной возбудимости нарастает количество повторяющихся реакций препятственно-доминантного типа внешнеобвинительной направленности (подчеркивание препятствия) ( $r = 0,296^*$ ) и усиливаются внутренние (не выражаемые вовне) реакции импунитивной направленности препятственно-доминантного типа (когда минусы фрустрирующей ситуации редуцируются) ( $r = 0,337^*$ ). Растет количество реакций-оскорблений ( $r = 0,385^{**}$ ), угроз ( $r = 0,290^*$ ) (особенно угроз физической расправы) ( $r = 0,329^*$ ), иронии ( $r = 0,336^*$ ), а также усиливается ожидание того, что кто-то другой должен исправить проблемную ситуацию ( $r = 0,332^*$ ).

У девочек контрольной группы с усилением черт личностного фактора, отвечающего за самоконтроль над поведением, возрастает количество косвенных вербальных препятственно-доминантных реакций экстрапунитивной направленности ( $r = 0,293^*$ ), а также снижается количество «мазохистических» реакций, когда фрустрирующая ситуация интерпретируется как заслуженное наказание или благо ( $r = -0,308^*$ ). При этом возрастает количество реакций лжи, выполняющих функцию замаскированной самозащиты ( $r = 0,349^*$ ), сопровождаемых усилением чувства вины ( $r = 0,290^*$ ).

С повышенной энергичностью (внутренним напряжением) у девочек контрольной группы связано расширение репертуара препятственно-доминантных реакций экстрапунитивной направленности ( $r = 0,262^*$ ), «зацикливание» на однотипных OD-реакциях импунитивной направленности (редукция минусов фрустрирующей ситуации) ( $r = 0,339^*$ ), уменьшение числа реакций обвинения ( $r = -0,358^*$ ) и увеличение реакций оскорбления ( $r = 0,539^{**}$ ), иронии ( $r = 0,288^*$ ).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие **выводы**.

1. Выбор пассивной копинг-стратегии теоретически связан со специфическим набором личностных детерминант, складывающихся в определенной системе отношений личности. К этим детерминантам относятся его устойчивые паттерны социального взаимодействия во фрустрирующих ситуациях; паттерны взаимодействия с ребенком людей из ближайшего окружения (близких взрослых и друзей); комплекс социально-психологических черт личности, выделенных Р. Кеттеллом; представления ребёнка о своей личности и о характере социального взаимодействия с окружающими его близкими; самооценка; состояние здоровья ребёнка; уровень его когнитивных способностей оценки социальных ситуаций, который проявляется в содержании атрибутивных процессов общения.

2. Комплекс личностных особенностей, связанных с внешним и внутренним личностным ресурсом совладающего поведения, определяет содержание и другие характеристики страхов детей 9-10 лет и отражает доступность для ребенка внешнего (интериндивидуального) личностного ресурса совладания с фрустрирующими ситуациями.

3. У мальчиков страхи чаще имеют дезадаптивный характер в случае отсутствия в семье отца, у девочек же – в случае отсутствия в семье бабушки. В силу возрастной специфики личности в 9-10 лет наличие в семье сиблинга (брата или сестры) одного с ним пола значимым образом снижает вероятность развития у ребенка дезадаптивных страхов.

4. Дети основной группы более чувствительны к социальным страхам, содержание которых связано с опасениями, что окружающие не примут участия в оказании им помощи во фрустрирующих ситуациях. Они более развернуто, обобщенными категориями описывают свои страхи; у детей же контрольной группы страхи более конкретны.

5. Контекст школьного обучения обостряет восприятие ребенком наиболее уязвимой в этом возрасте стороны личности – систему социальных связей и отношений, составляющей основу внешнего ресурса совладания с трудными жизненными ситуациями. В личностной структуре детей основной группы преобладает «невротическая триада» факторов. Образ «Я» этих детей отличается доминированием отрицательных оценок и характеристикой себя в качестве слабых и социально некомпетентных личностей. Эти дети не уверены в своих силах, социально некомпетентны, замкнуты, робки, обидчивы, чрезмерно осторожны, поскольку из-за нарушенных социальных связей им больше приходится рассчитывать на свои слабые возможности.

6. У детей основной группы недостаточность внешнего личностного ресурса совладающего поведения сопровождается несформированностью

внутреннего ресурса для совладания: они менее развиты в когнитивном плане. У них слабее психофизиологические возможности совладания со стрессом, они чаще имеют нарушения соматического здоровья, что может быть объяснено как «бегство в болезнь». В большей мере эти характеристики свойственны мальчикам, которые в силу культурных ожиданий не могут открыто проявлять свою слабость перед лицом трудных жизненных ситуаций.

7. Сниженная социально-психологическая компетентность личности ребенка, когнитивная простота восприятия ситуаций общения, выраженная ориентация на значимость других людей в оценке своей личности, заниженная самооценка, затруднения в поддержании позитивного образа «Я» и в самовыражении, повышенная эмоциональная возбудимость, детерминированная фрустрацией социальных потребностей, острое восприятие своей инакости (отличительности) и обидчивость определяют сферу проявления страхов и уровень их выраженности. Есть четыре критические сферы, в которых выраженность страхов у детей с описанным личностным комплексом выходит за пределы «нормального» уровня: а) ситуации проверки учебных знаний, б) самовыражение, в) отношения с педагогами, г) несоответствие социальным ожиданиям. Наиболее сильную тревогу дети основной группы переживают в ситуациях оценки их знаний, достижений и возможностей.

8. Наличие у ребёнка описанного комплекса личностных факторов лежит в основе его стремления к частому использованию выражения эмоции страха в качестве разновидности пассивной копинг-стратегии во фрустрирующих ситуациях. Эта стратегия органично сочетается с более частыми выборами копинг-стратегий в виде установления социальных контактов (общения) и поиска духовной опоры. Посредством демонстрации сильного страха дети основной группы достигают большей интенсивности общения и взаимодействия со значимыми другими (близкие взрослые и друзья), успешно вовлекая последних в процесс разрешения фрустрирующих ситуаций. Предпочтение стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии у детей основной группы не связано с их стремлением обманывать окружающих, манипулировать ими.

9. Эффективность воздействия детей на близких взрослых посредством деструктивной эмоциональной экспрессии определяется характером реагирования: чем чаще ребенок выражает деструктивные эмоции, тем скорее взрослые реагируют на это усилением социальных контактов, общением с ним. Таким образом, определенные копинг-стратегии близких людей, проявляемые ими на активное выражение ребёнком страха, способствуют закреплению в личностной структуре ребёнка паттернов

совладания в виде экспрессии интенсивного страха, аддитивных (взаимодополнительных) к дефицитарной системе межличностных отношений в семье и копинг-стратегиям близких взрослых. Выделенный личностный комплекс может рассматриваться в качестве предиктора дезадаптивного характера проявления эмоции страха как копинг-стратегии.

10. Воздействие на критические личностные факторы детей выборки позволят провести точную коррекцию их дезадаптивных характеристик, связанных с деструктивной эмоциональной экспрессией.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Академический проект, 2001.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.
3. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: изд-во МГУ, 1990.
4. Астапов В.М. Тревожность у детей. – СПб.: Питер, 2004.
5. Богданова Н.А., Психологические трудности развития «Я-идентичности младших школьников. Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Тула, 2000.
6. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная пед. академия, 1995.
7. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М.: Просвещение, 1997.
8. Грднева С.В. Личностные детерминанты страхов и стратегий совладающего поведения у детей 9-10 лет. Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Ростов-на-Дону, 2007.
9. Данилова Е.Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9-11 лет: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – М., 1990.
10. Изард К. Страх и виды тревожности / Тревога и тревожность / Сост. В.А. Астапова. – СПб.: Питер, 2001.
11. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2002.
12. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. – СПб.: Специальная литература, 1996.
13. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1987.
14. Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
15. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: Монография. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.
16. Куфтяк Е.В. Совладающее поведение в семье, регулярно применяющей физические наказания детей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – СПб., 2003.
17. Лазарус Р. Совладание (coping) // Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2003.
18. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1. / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.
19. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психол. труды. – М., Воронеж, 2001.
20. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. – М.: Политиздат, 1982.
21. Петченко В.А. Школьные объективные страхи детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. – М., 2002.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. – М.: Наука, 1989. – Т. 1.
23. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. – М.: Просвещение, 1967.
24. Тащёва А.И., Грднева С.В. Личностные детерминанты стратегий совладающего поведения // Научная мысль Кавказа. – Ростов-на-Дону: изд-во СКНЦ ВШ, 2006.
25. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. труды. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, Флинт, 2004.

## ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ВРЕМЕНИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Прокопьева Е.В.,  
Бережнёва И.В.

*В данной статье вкратце рассмотрены исследования субъективного времени человека в рамках современной психологии, а так же предпринята попытка обобщить данные исследований физиологических механизмов внутреннего времени человека. В статье так же представлены результаты экспериментального изучения взаимосвязи типа индивидуальной линии времени и психологического возраста личности.*

**Ключевые слова:** субъективное время личности, биологическое время, временная организация жизни личности, переживание времени, биологический ритм, биологические часы, физиологические механизмы, линия времени, субъективное кодирование времени, психологический возраст личности.

Проблемы, связанные с временной организацией жизни личности, на протяжении многих веков не перестают вызывать интерес исследователей, принадлежащих к самым различным научным школам и направлениям. Как связаны между собой прошлое, настоящее, будущее? Насколько неизменно наше прошлое, ведь иногда оно кажется нам совершенно иным, нежели мы привыкли его считать? Как мы можем определить, что настоящий момент – именно настоящий, если через секунду он становится прошедшим? Насколько точно мы можем предсказать будущее? И можем ли? Действительно ли мы его создаем? Можно ли как-то повлиять на сам ход времени, скажем, замедлить или повернуть его вспять? Какова вообще его скорость – секунды, минуты, часы? Иногда для нас несколько минут длятся как целая вечность, а иногда целый год проходит «как день пустой». Так постоянен ли бег времени? Как воспринимаем время мы, и каково оно на самом деле? Эти и многие другие вопросы волнуют человечество с давних времен, волнуют, наверное, с самого возникновения человеческой истории.

Время циклично, день сменяет ночь, а значит, его можно измерять и вести «счёт времени». Раньше, когда еще не было специальных приборов, люди ориентировались по Солнцу, по погоде и по различным природным приметам могли судить о времени года, времени суток, а также, в той или иной степени прогнозировать погоду. Потом появились часы: солнечные, водяные, песочные, различные хронометры, механические часы, электронные, создавались разнообразные календари, вплоть до единого общечеловеческого календаря.

В эпоху И. Ньютона возникает концепция «абсолютного времени», согласно которой любые процессы, вне зависимости от их содержания, имеют единый временной характер протекания, который может быть измерен с большей или меньшей точностью [3].

Современные философские и психологические исследования убедительно показывают, что для большинства систем, как физических, так биологических и социальных, характерно некое внутреннее время, имеющее свой закономерный ход, который определяет эволюцию или развитие этих систем и находится в неоднозначной взаимосвязи со временем физическим, которое мы привыкли измерять секундами, минутами и часами. Например, этот внутренний ритм может то ускоряться, то замедляться по сравнению с ровным и неизменным течением хронологического времени. В дальнейшем нас будет интересовать именно это собственное время (или времена), характерное и для человека.

Данные современных наук позволяют говорить, по крайней мере, о двух типах времени, присущих человеку – биологическом (обусловленном его физиологией) и психологическом, или субъективном (личное отношение самого человека ко времени, его восприятие, понимание и переживание времени, организация этого времени для себя и т. д.), которые находятся в тесной взаимосвязи.

Начнем с характеристики биологического времени человека, хотя оно в гораздо меньшей степени определяет отношение современных людей ко времени, нежели субъективное восприятие времени личностью, но именно на его основе возникает

последнее. В этом смысле психологическое время вторично по отношению к биологическому, закономерностям которого подчинен человек как природный организм.

События внешней среды носят повторяющийся, периодический характер (суточные, лунные, годовые циклы, периоды прилива и отлива, сезонные изменения погоды и т. д.). Приспосабливаясь к такой организации окружающей среды, многие организмы выработали у себя определенные ритмы, запрограммированные генетически и детерминированные как изменениями внешней среды, так и контролируемые «биологическими часами». Эти внутренние ритмы обнаруживаются на всех уровнях организации живого от клеточного до экосистемного. Эти ритмы имеют объективный характер, так как экспериментально доказано, что животное в условиях изоляции от внешней среды (а, следовательно, лишённое притока информации о реальном времени) сохраняет в своем поведении свойственную их виду периодичность [4]. Человек как биологическое существо в той или иной степени подчинен генетически обусловленным физиологическим ритмам. Например, ритм дня и ночи тоже влияет на функциональное состояние его организма в течение суток, однако не столь кардинально. Если в условиях изоляции от внешнего мира активность животных обычно строится четко в соответствии с 24-х часовым днем, их суточные ритмы не нарушаются, то день человека может быть либо длиннее, либо короче.

Восприятие времени человеком зависит так же и от его физического состояния. Определенные изменения, происходящие в организме, меняют субъективную длительность времени. Например, в состоянии возбуждения, нервного напряжения человек часто переоценивает время (часто людям кажется, что час волнительного ожидания длится целую вечность), то же самое происходит под влиянием некоторых возбуждающих веществ, вызывающих ускоренное протекание психических процессов, в состоянии повышенной мотивации к деятельности или при повышении температуры. И, наоборот, состояние покоя, замедление физиологических процессов, воздействие успокаивающих веществ, понижение температуры тела часто приводят к недооценке протекающего времени. Оно идет быстрее, чем кажется человеку в этот момент. Каков же этот биологический механизм «внутренних часов»?

Развитие микроэлектродных методов регистрации нервных сигналов, а также биохимического и нейрогенетического анализа позволяют исследовать эти удивительные явления на нейронном уровне.

В зрительной коре кролика были обнаружены так называемые нейтроны-«детекторы» времени. Эти нейроны избирательно реагируют на предъявление повторяющихся стимулов с различными интервалами.

Так, в проводившемся эксперименте одни нейроны реагировали на вспышки света с интервалом в 2 секунды, а другие – с интервалом в 5 секунд. Под влиянием постсинаптической потенциации возбудимость цепи таких нейронов возрастала настолько, что они начинали спонтанно генерировать группы спайков соответственно ритму раздражителя.

Можно попытаться связать биологическое время с циркуляцией возбуждения в нейронных сетях.

Также высказываются предположения, что в механизмах внутреннего отсчета задействованы тем или иным образом, пейсмекерные клетки. Реакции с участием разных отделов мозга высоко согласованы во времени. Это можно объяснить, основываясь на представлении о таких нейронах. Они, возможно, будут отличаться «высокой периодичностью разрядов и не подвергаться влияниям со стороны внешних раздражителей» [4, с. 190].

Вопрос о том, какие именно физиологические механизмы ответственны за внутренние часы организма, еще пока не решен. В регуляции околосуточных ритмов задействован гипоталамус, особенно его передняя область (разрушение ее у крыс приводит к утрате ритма активности [4]), а также кора больших полушарий, которая, возможно, отвечает за восприятие прошлого и будущего, хронологический порядок воспоминаний, а также за правильное восприятие течения времени вообще. В таблице синдромов, возникающих при избирательном поражении правого и левого полушарий Н.Н. Брагиной и Т.А. Доброхотовой, мы находим различные нарушения субъективных параметров времени, все они происходят при поражении правого полушария головного мозга. Это, например:

- синдром «уже виденного» – мгновенное ощущение того, что происходящее сейчас уже было пережито ранее, хотя такой ситуации никогда не было в прошлых восприятиях;
- синдром «никогда не виденного» – противоположный предыдущему феномен, хорошо знакомая ситуация, много раз повторявшаяся, видится как незнакомая, совершенно чуждая;
- «остановка времени» – мгновенное ощущение, будто время остановилось;
- «растягивание времени» – ощущение, словно время более длительное, чем привычное больному по прошлому опыту;
- «утрача чувства времени» – ощущение, что «времени будто нет» и больной как бы «свободен от времени»;
- «замедление времени» – ощущение, будто время течет более медленно, движения окружающего мира, людей воспринимаются замедленными;
- «ускорение времени» – ощущение, противоположное предыдущему. Время представляется

больному текущим более быстро, чем привычное ему по прошлому опыту;

- «обратное течение времени» – по словам больных, «время течет вниз», они «идут назад по времени», меняется восприятие окружающего мира и собственного «Я», а минуту назад произошедшее воспринимается как бывшее «давным-давно»;
- ритмическая повторяемость переживаний – ситуация как реальная уже исчезла, но в сознании больного она мелькает через равные промежутки времени, переживается снова и снова, словно она все еще есть;
- «вспышка пережитого» – впадая в это состояние, больной перестает воспринимать то, что есть в действительности (в реальном времени и пространстве), а как бы возвращается в какой-то отрезок прошедшего времени. В его сознании вновь проигрываются все события, которые были в прошлом и переживаются они в их истинной последовательности. Больной воспринимает себя таким, каким был тогда [2].

Т.о., пока в вопросе о конкретных физиологических механизмах внутреннего времени о многом можно высказывать только предположения.

Тем не менее, считается, что главную роль в формировании взаимоотношений человека со временем играет его субъективное, личностное понимание времени и его организации как сложной взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего. Именно субъективное время личности, формирующееся под влиянием истории, культуры и социума, а также индивидуального и неповторимого жизненного опыта и определяет восприятие и понимание человеком времени, его отношение к прошлому, осознание себя в настоящем моменте и в истории поколений, а также его видение будущего, одним словом, его жизненный путь в целом.

Несмотря на актуальность вопроса познания внутреннего времени личности, от которого зависит и её активность во времени физическом, в этой области психологии остается много нерешенных вопросов. Остановимся на некоторых областях психологии, изучающих субъективное время.

1. В рамках общей психологии разрабатывается проблема восприятия времени. В этом восприятии С.Л. Рубинштейн выделяет две составляющие: во-первых – его чувственную основу, непосредственное ощущение длительности, которое связывается им, в основном, с висцеральной чувствительностью. Это «чувство времени» обусловлено ритмическими процессами, происходящими в организме: деление на временные промежутки задается ритмом сердечной деятельности, дыхания и т.д. Тесную связь восприятия времени с органическими ощущениями доказывают следующие факты: во-первых, больные

с анестезией внутренних органов в значительной степени утрачивают способность к непосредственной оценке времени, а, во-вторых, по данным некоторых исследований, оценка деятельности коротких временных интервалов зависти от внутренней температуры тела. Переживание времени человеком зависит также от конкретной деятельности и внешних, разворачивающихся во времени явлений и процессов. Другая составляющая – развивающееся на этой чувственной органической основе собственно восприятие времени. «Подобно тому, как в отношении пространства мы различаем элементарную протяженность и собственно пространство, – пишет С.Л. Рубинштейн, – в отношении времени нужно таким образом различать два понятия – длительность и собственно время, но с тем, чтобы, различая, связать их в едином целом» [9, с. 250].

Собственно восприятие времени заключается в отражении временной длительности и последовательности.

При восприятии времени наблюдается тенденция преувеличивать короткие и преуменьшать длинные интервалы [11]. Также С.Л. Рубинштейном был выведен закон заполненного временного отрезка: чем более заполненным является временной отрезок, тем более длительным он представляется. Именно поэтому, считает Сергей Леонидович, психологическое время воспоминания прошлого закономерно отклоняется от объективного времени. В переживании настоящего момента имеет место обратное положение: чем более оно насыщено разнообразными событиями, тем быстрее оно протекает, и наоборот. В отношении будущих событий субъективное восприятие времени также имеет свои закономерности: время ожидания желательного события в непосредственном переживании томительно удлиняется, нежелательного – кажется короче. Здесь важную роль играет другой закон – закон эмоционально детерминированной оценки времени. Он проявляется и в том, что время, заполненное приятными событиями, пролетает для нас незаметно, а заполненное негативными переживаниями – удлиняется [9].

Установлена также зависимость недооценки или переоценки временных интервалов от возраста: она выше в обоих случаях у детей и подростков, чем у взрослых, а также от индивидуальных различий: известно, что при проведении самых простых тестов (отсчитать самостоятельно 60 сек, например) у одних людей выявляется склонность опаздывать за бегом хронологического времени, у других – наоборот, опережать ход реальных часов. Человек может надежно воспринимать только отрезки времени в пределах от 0,5 до 2 секунд. Под нижним порогом отдельные воздействия имеют тенденцию сливаться в единый поток (18 изображений в секунду воспринимаются

как непрерывное движение, 18 вибраций воздуха в секунду улавливаются нами как самый низкий непрерывный звук и т. д.). А над верхней границей, т. е. более двух секунд, мы с трудом оцениваем время, приблизительно ориентируясь по нашей деятельности [4].

С.Л. Рубинштейн указывает на связь между восприятием времени и восприятием пространства. И время, и пространство вообще тесно связаны. Например, существует зависимость между скоростью объекта и величиной проделанного им пути в единицу времени, а при скорости космического корабля, близкой к световой, реальное время внутри него замедляется. Отличие же временного восприятия от пространственного, по мнению ученого, заключается в том, что время непрерывно и необратимо. Именно это является основой для восприятия временной последовательности. Установление необратимой последовательности событий предполагает раскрытие причинной зависимости между ними. Именно на основании причинных зависимостей опосредованно решается вопрос об объективной последовательности событий. Временная локализация переживаемого определяется неким «чувством» того, что это событие близко или отдалено, а также предполагает умение оперировать соотношениями временных величин, и именно это обеспечивает точность такого определения.

Время подобно вектору – оно направленно, и однозначное его определение предполагает наличие системы единиц измерения и постоянную отправную точку, от которой ведется счет. Естественной такой точкой является «сейчас» – настоящее, которое разделяет прошлое и будущее, но она непостоянна из-за текучести времени. «Полное разрешение трудностей, связанных с текучей диалектикой временных определений, – пишет С.Л. Рубинштейн, – требует принятия одной общей системы координат с постоянной точкой, от которой и ведется отсчет посредством постоянных общих единиц счисления (год, месяц, день). Эта исходная общая точка отсчета может быть фиксирована лишь за пределами субъективного, личного переживания в историческом процессе определенным историческим событием... Лишь на основе исторически определенной системы счисления времени можно... устанавливать однозначное соответствие всех датировок» [9, с. 253].

2. В психологии личности строятся различные теории и модели личности. К примеру, К. Левин считал, что психологически одновременными могут быть все события, как прошлого, так и будущего, вне зависимости от их хронологической последовательности, если они включены в поле сознания в данный момент [3]. В.Г. Ананьев писал о «субъективной картине жизненного пути», подразумевая под этим

индивидуальное представление человека о логике своей жизни в соответствии с его целями, ценностями, мотивами и т.д. Головаха Е.И. и Кроник А.А., пытаясь раскрыть специфику взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего в сознании личности, создали причинно-целевую концепцию времени, где единицей психологического времени выступает межсобытийная связь типа «причина-следствие» или «цель-средство». При этом реализованная связь между двумя событиями хронологического прошлого выступает единицей психологического прошлого, а потенциальная связь между событиями хронологического будущего – единицей психологического будущего. Единицей психологического настоящего, таким образом, будет являться актуальная связь между событиями хронологического прошлого и будущего. На основании этой концепции ими были разработаны различные таблицы и схемы субъективного построения событий жизни, а также особый диагностический метод исследования субъективной картины жизненного пути и психологического времени личности [3].

3. Исследования в области нейролингвистического программирования привели к открытию индивидуальной линии времени как феномена психики человека. Тед Джеймс показал, что каждая личность имеет свой собственный внутренний способ кодирования времени, который позволяет ей ориентироваться в событиях собственного прошлого, настоящего и будущего. Это, в целом, бессознательный процесс. Благодаря такому кодированию, мы способны отличать «вчера» от «завтра», иными словами, бессознательно каждый владеет способами определения того, что что-то является его личным прошлым, настоящим и будущим. Ссылаясь на С.В. Ковалева, можно сказать, что линия времени – это то, как это время представлено в пространстве психики человека [6]. И именно эти субъективные способы кодирования времени, по словам Ст. и Кон. Андреас, оказывают «огромное воздействие на то, кем мы являемся, и на то, как мы реагируем, то есть на то, что часто называется нашей «личностью»» [1, с. 231] и именно они дают нам ключ к «раскрытию многих секретов нашей индивидуальности» [1, с. 232].

В этом кодировании мозг обычно использует все субмодальности, но наиболее характерным для временного кодирования событий является пространственное месторасположение [6]. Например, если попросить человека представить одновременно два события, одно из которых будет являться событием прошлого, а другое – из будущего, то эти картинки, скорее всего, будут располагаться в разных местах (например, одна из них – слева, другая – справа; одна – выше, другая – ниже и т.д.). Кстати, очень показательны здесь жесты, которыми человек сопровождает рассказ

о чем-то из прошлого или из будущего. Помещая их в разных местах, мозг тем самым определяет, к какому периоду времени они относятся. Некоторые люди хранят события своего прошлого слева, а будущего – справа, для других прошлое находится позади них, а будущее – впереди и т. д. События более далекого прошлого, или будущего обычно представляются на большем удалении, чем более близкие по времени события, отчего и получают линии времени.

При этом есть два базовых способа внутриспсихологической организации времени, связанных с положением самого человека относительно собственной линии времени: 1) включенное время, нахождение непосредственно на ней, «во времени», линия времени проходит как бы через самого человека, что говорит о его тенденции находиться в настоящем моменте, «здесь и теперь», при этом, поскольку он находится внутри своей линии, его воспоминания, а иногда и будущие представления оказываются ассоциированными, то есть становятся похожими на целый ряд «сейчас». Такие люди ценят настоящий момент, но им сложно организовывать свою деятельность в соответствии с расписанием и укладываться в срок. Они чаще оставляют действия незавершенными. Такая позиция более активна, так как человек больше «включен» в настоящий реальный момент. Считается, что именно она свойственна детям; 2) сквозное время, диссоциированная позиция, нахождение как бы рядом, или парение над собственной линией времени, воспринимая ее целиком. Представления личности о времени в этом случае линейны и последовательны, причем, в силу расположения линии времени как бы «неподалеку», эти люди оказываются в состоянии воспринимать «цепочки» и последовательности событий в продвижении из прошлого в настоящее. В результате они легко придерживаются расписаний, графиков, точны, приходят в назначенное время, требуют такой же точности от других. Прошлое они часто сохраняют в виде диссоциированных событий. Таким образом, эта позиция более абстрактна и пассивна, но позволяет делать обобщения и разрабатывать стратегии действий [1, 6, 8].

Линия времени может эффективно использоваться при проведении различных психологических техник, в том числе, в терапевтической работе. Т. Джеймсом даже было основано самостоятельное направление – Time Line Therapy, или терапия линии времени, позволяющее работать с субъективной организацией времени в психике человека, прорабатывать травмирующие события и связанные с ними, принятые тогда ограничивающие решения его прошлого, изменять восприятие им своего будущего, менять в целом его жизнь.

**Предметом проведенного нами исследования** выступила взаимосвязь особенностей субъективной

линии времени личности, ее психологического возраста и реализованности жизни.

**Цель исследования** – изучить взаимосвязь особенностей субъективной линии времени (ее типа) с психологическим возрастом личности и реализованностью ее жизни.

**Объектом исследования** выступили 42 человека (21 мужчина и 21 женщина) в возрасте от 18 до 26 лет, в основном студенты второго и третьего курсов психологического и философского факультетов Южного Федерального Университета.

**Гипотеза** – особенности субъективного кодирования времени связаны с психологическим возрастом личности и ее оценкой реализованности жизни.

**Методы исследования** – психологическое тестирование (методика диагностики линии времени, методика «Оценивание пятилетних интервалов») и корреляционный анализ по Спирмену.

Корреляционный анализ по Спирмену показал, что на уровне тенденции обнаруживается взаимосвязь между типом линии времени и психологическим возрастом личности. Испытуемые с включенной линией времени имеют более высокие показатели психологического возраста, чем испытуемые со сквозной линией времени. Особенности данного феномена будут более подробно изучаться и конкретизироваться нами в последующих исследованиях, сейчас же можно проинтерпретировать полученные результаты следующим образом: данная методика для оценки психологического возраста исходит из уровня наполненности жизни личности значимыми событиями. Следовательно, чем более личность активна, чем больше стремится к насыщенности своего времени значимыми событиями, тем выше будет показатель ее психологического возраста. Человек, находящийся «во времени», в силу того, что он более склонен быть ассоциированным со своей физиологией, чувствами, и потому воспринимать происходящее более реально, больше «включен» в деятельность и тяготеет к ассоциации с событиями прошлого и будущего, которые проживаются более интенсивно, «здесь и сейчас». Он, по словам С.В. Ковалева, будто «пойман во время» [6, с. 299]. Все эти свойства переживания времени личностью, скорее всего в большей степени побуждают ее активно искать и наполнять свою жизнь важными для нее событиями, чем особенности сквозного времени, ведь при позиции «сквозь время» события в той или иной степени теряют свою значимость, особенно по мере удаления в прошлое их интенсивность уменьшается, так как воспоминания диссоциированы и личность тяготеет к обобщениям.

Итак, подведем краткий итог. В данной статье вкратце были рассмотрены различные исследования внутреннего времени человека в рамках

современных психологии и психофизиологии, а так же приведены данные, полученные нами в ходе изучения индивидуальной линии времени и ее взаимосвязи с психологическим возрастом личности. Полученные данные позволяют предположить, что существует некоторая тенденция среди данной группы испытуемых. В частности, испытуемые с более высокими показателями психологического возраста чаще, чем испытуемые с более низкими его показателями, предпочитают «включенное» время. Дальнейшие перспективы исследования видятся нами в более широком и подробном изучении данного феномена и его взаимосвязи с другими личностными чертами, в разработках собственных методик исследования, в сопоставлении и анализе данных разных групп испытуемых.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреас Ст., Андреас Кон. Средоточие интеллекта / пер. с англ. – Харьков: Зодиак, 2001. – 312 с.
2. Бухановский А.О. и др. Общая психопатология: пособие для врачей / А.О. Бухановский, Ю.А. Кутявин, М.Е. Литвак. 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: изд-во ЛРНЦ «Феникс», 1998. – 416 с.
3. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев: «Наукова думка», 1984. – 208 с.
4. Греченко Т.Н. Психофизиология: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 1999. – 358 с.
5. Кирой В.Н., Ермаков П.Н. Краткий курс физиологии высшей нервной деятельности и сенсорных систем. – Ростов н/Д: изд-во РГУ, 2004. – 320 с.
6. Ковалёв С.В. Введение в современное НЛП. Психотехнологии личностной эффективности: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2002. – 512 с.
7. Козлов В.В. Работа с кризисной личностью. Методическое пособие. – М.: изд-во Института Психотерапии, 2003. – 302 с.
8. Коледа С. Моделирование бессознательного. – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2000. – 224 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
10. Технологии программирования судьбы (теория и практика НЛП): Хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвей, М.: АСТ, 2001. – 761 с.
11. Филатов Ф.Р. Общая психология. Серия «Высший балл». – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 448 с.

## РЕТРОСПЕКТИВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ТЕРАКТА В БЕСЛАНЕ

А.И. Тащёва

*Приводится ретроспективный анализ психологических проблем жертв теракта в Беслане. Называются их специфические особенности, состоящие в сочетании трудностей, непосредственно связанных с терактом; с симптомами вторичного плана, усиленными или спровоцированными заложничеством, и со следствиями ошибок в организации всех видов помощи жертвам, включая их профессиональную психологическую реабилитацию. Указываются отличия психологических проблем жертв теракта и первых сведений о трудностях жертв военного грузино-осетинского конфликта.*

**Ключевые слова:** *жертвы теракта и военного конфликта, новые PTSD-симптомы (деструкция самооценки, эмоциональной сферы, самовосприятия, восприятия близких и пищевого поведения жертв), причины Стокгольмского симптома.*

Автор трижды участвовала в оказании профессиональной психологической помощи жертвам теракта в Беслане в 2004-2008 гг. (Владикавказ, Пятигорск), а также – жертвам военных событий в Южной Осетии в 2008 г. (Пятигорск). Первый раз это были 33 первичные жертвы: 25 детей от 7-ми до 18-ти лет и 11 взрослых, и 72 вторичные жертвы: близкие родственники, друзья заложников и пр. [11, 12, 13]. Во второй раз работа осуществлялась с 17-тью первичными жертвами грузино-осетинского военного конфликта в течение 9 дней (10 детей от 6-ти до 12-ти лет и 7 взрослых). В настоящее время автор поддерживает терапевтические отношения со своими клиентами.

Драмы Беслана и Цхинвала схожи страшным беспрецедентным количеством жертв (в Беслане потерпевшими признаны 1343 человека, погибшими 330 человек, среди них 186 детей; в Цхинвале 2000 погибших, число которых, как и количество потерпевших, ещё устанавливается); бесчеловечностью, цинизмом, безответственностью лиц, инициировавших и осуществлявших эти преступные деяния; тяжелыми последствиями для непосредственных жертв, жертв второго и третьего порядка, наконец, для осетин и России в целом, так как абсолютное большинство жителей Южной Осетии также имеют и российское гражданство.

Обе беды, вместе с тем, специфичны своей уникальностью, которая задается единообразным объектом агрессии, историей и динамикой событий, их различным характером (теракт и военная агрессия), различной степенью готовности жертв к агрессии,

принципиально различной реакцией властей всех уровней на происходящее и т.д.

Клиенты обеих групп были обследованы нами единообразно. Методы исследования были традиционными: беседа, анализ литературы и семейной истории, психодиагностика, психологическое консультирование и психологическая коррекция в идеологии символдрамы (КПО), библиотерапия. Методический инструментарий был представлен детским и взрослым вариантами тестов «Несуществующее животное», «Мой любимый цветок», С. Розенцвейга, «Копинг-тест», Р. Кеттелла, тестом IGO на исследование чувства вины (перевод и апробация Е.В. Коротковой); опросником А.И. Тащёвой «Атрибутивное сопровождение общения», многократный детальный анализ воспоминаний сентябрьских или августовских событий, поведения людей до, во время и после дней страшных испытаний, кошмарных сновидений клиентов. В Беслане осуществлялся и анализ содержания надписей в школе № 1; средств массовой информации, описывающих соответствующие события (содержание телевизионных репортажей, публикаций российских газет о соответствующих событиях, в том числе и Северо-Осетинской печати о событиях в Беслане и т.д.).

Вместе с тем, бесланцы в течение месяца дважды прошли полное психодиагностическое обследование, а цхинвальцы на момент подготовки статьи – однократно.

В данной работе остановимся подробнее на анализе психологических проблем жертв теракта в Беслане.

Автор непосредственно работала со следующими категориями клиентов-бесланцев: 1) дети от 7-ми до 17-ти лет: 16 бывших заложников и 9 детей – родственники и друзья жертв; 2) взрослые 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 травмы были сочетанными.

Уникальность психологических трудностей жертв бесланского теракта состоит, во-первых, в сочетании индивидуальных и семейных психологических проблем этих людей 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; во-вторых, личные, семейные и групповые трудности жертв теракта сочетаются с проблемами, инициированными или поддерживаемыми значительными ошибками в организации помощи жертвам, в том числе и их профессиональной психологической реабилитации. Наконец, цинизм и кощунство организаторов и исполнителей теракта состояли в использовании школьного праздника для теракта; в организации мощного психологического давления на жертв и страну в целом; в осознанной детьми и взрослыми, находящимися в школе и вне её, беспомощности их всегда действительно любящих, заботливых родителей и педагогов, имманентного бессилия перед террором взрослых республики и страны, властных структур всех уровней.

Остановимся кратко на анализе названных трудностей жертв теракта.

**1. Трудности, непосредственно связанные с терактом, в целом вписываются в симптомокомплекс посттравматического стресса** [1, 4, 6, 8, 10, 11, 14].

Из PTSR-симптомов представим не описанные в специальной литературе (деструкцию самооценки, эмоциональной сферы, самовосприятия, восприятия близких и пищевого поведения жертв) известный Стокгольмский симптом, которому бесланские события добавили информативности, а также – фиксированные у жертв известные психологические новообразования.

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. Уровень снижения самооценки у детей, перенесших тяжелые сочетанные физические травмы, оказался значительно меньшим по сравнению с детьми без тяжелых травм. У взрослых заложников сам факт наличия-отсутствия физической травмы оказался не значимым для уровня снижения их самооценки. 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.

Нарушения в эмоциональной сфере детей и взрослых проявились как значительная позитивная или негативная динамика страхов, чувства вины и эмпатии. Полагаем, что именно страхи воплотили в себе типичную индивидуальную и семейную посттравматическую проблематику жертв.

Страхи оказались одной из самых востребованных тем работы: настолько они беспокоили детей и взрослых, были для них очевидными признаками их психологического неблагополучия. При высоком уровне взаимного доверия и принятия клиентами психолога лишь 9,6 % юношей и 5,2 % взрослых ни разу самостоятельно не предложили поработать с проблемой страхов, хотя запросы на работу с другими трудностями и у этих клиентов имели место. Предложения же психолога поработать со страхами обычно принимались.

Устойчивыми признаками выраженных страхов стали следующие: симптомы «единообразия психотравмирующего образа», «смазанного возраста авторов рисунков» и «отсутствия типичных признаков их полоролевой идентификации» и прочие.

Страхи оказались «цветущими», полиморфными, многообъектными: люди боялись повтора страшных событий, бандитов, одиночества, нового нападения на них, смерти, посторонних людей, замкнутых помещений, неожиданных звуков различной громкости; темноты; мщения за то, что именно они выжили и пр. Однако в 83,5 % случаев дети и взрослые начинали рассказ о собственных страхах или рисовали свои страхи, непременно изображая ситуацию теракта с обязательными фигурами активных бандитов с оружием в руках... Жертвы (не они сами!) всегда были мертвыми, либо с безвольно, бессильно опущенными или поднятыми вверх руками. Рисунки и другие источники свидетельствовали о возрастном регрессе

респондентов и об отсутствии типичных полоролевых признаков их авторов. У детей и взрослых через полтора месяца после событий страх возвращался с прежней силой чаще всего от внешних сигналов, напомиавших людям ситуацию теракта: появление на этаже, где жили клиенты, двух посторонних молодых мужчин, внешне похожих на кавказцев или звук фейерверка на концерте эстрадной звезды, когда многие из детей и взрослых – первичных, вторичных и третичных жертв теракта – неожиданно для самих себя оказалась под сидениями кресел... Подобные эксцессы имели место на фоне любого исходного настроения и физического самочувствия людей, различной внешней эффективности комплексной медико-психологической реабилитации и вызывали их дополнительные страдания, создавали у них впечатление о том, что «этот ужас теперь навсегда».

Страх оказался одним из самых очевидных симптомов PTSD, которые клиенты воспроизводили максимально аффективно, включённо, последовательно, длительно, как продукцию сознания и бессознательного (содержание сновидений до, во время и после теракта; оговорки, агрессивных высказываний в различные адреса; редких шуток и пр.); страх стал неоспоримым критерием степени стойкости эффекта неврачебной психологической терапии посттравматической проблематики.

Чувство вины К.Э. Изардом называется одной из базовых эмоций, которой человека никто не обучает и которая теснейшим образом связана с совестью и нравственностью [5]. По К.Э. Изарду, переживание вины приковывает внимание человека к источнику вины, именно поэтому чувство вины не отпускает человека без покаяния или оправдания.

Абсолютное большинство жертв теракта воспроизводили выраженное чувство вины в различных видах и формах. У взрослых оно фиксировалось в 100 % случаев; у детей 6-7-ми лет – в 81,9 %, 8-11 лет – в 33,7 %, 12-15-ти лет – в 54,8 % и в 16-18 лет – в 92,6 %.

Сравнительный анализ чувства вины у женщин (первичных и вторичных жертв) свидетельствует о следующем: сумма баллов, характеризующих выраженность чувства вины в целом, практически одинакова (соответственно 235,0 и 233,0 баллов); из видов вины, описываемых опросником «Межличностной вины IGQ» (вина выжившего, вина отделения, вина гиперответственности и вина ненависти к себе), несколько отличаются лишь показатели вины выжившего (соответственно 75,0 и 71,0 балл) и вины отделения (соответственно 56,3 и 61,0 балл), остальные же виды вины оказались близкими по значению: вина гиперответственности (соответственно 62,7 и 61,0 балл) и вина ненависти к себе (соответственно 41,3 и 40,0 баллов). У мужчин – первичных и вторичных

жертв теракта – данные показатели выглядят иначе: сумма баллов, характеризующих выраженность чувства вины в целом, у бывших заложников равняется 214,0; а у родственников первичных жертв, не находившихся в школе во время теракта, – 231,0. У мужчин-заложников максимально выраженной оказалась вина гиперответственности – 64,0 балла; у вторичных жертв этот показатель составил 52,0 балла; показатели вины выжившего составили соответственно 58,0 и 76,0 баллов); вины ненависти к себе – 52,0 и 83,0 балла и вины отделения соответственно 40,0 и 20,0 баллов. Сопоставление средних погрупповых значений процентного соотношения различных видов вины в группах женщин и мужчин, первичных и вторичных заложников показывает: максимально выражена вина выжившего (30,5 %), затем – вина гиперответственности (26,3 %), вина ненависти к себе (19,5) и вина отделения (19,4 %).

У заложников (детей и взрослых) преобладают экстрапунитивные реакции самозащитного типа; клиенты значительно недооценивают роль препятствий, обстоятельств, меньше «нормативных» оказались реакции препятственно-доминантного типа и реакции импунитивной направленности; депримированность, ущербность, высокие ауто- и гетероагрессивность.

Жертвы описывали чувство вины традиционно: как чрезвычайно тягостные сомнения в своей правоте перед погибшими и травмированными.

Первичные жертвы теракта, жестоко страдая, в качестве самых тягостных воспоминаний указывали на свои поступки, которые они были вынуждены совершать, подчиняясь командам бандитов и не имея реальных возможностей спасти близких и, прежде всего, детей, собственных и чужих.

Родители, оказавшиеся во время захвата школы дома, испытывали тяжелейшее чувство вины за то, что «впервые своими руками выпроводили ребенка в школу одного»; что «не прислушались к своим и детским скверным предчувствиям, снам»... Во время теракта 87,3 % из этих людей, находившихся вне школы, отказывали себе в праве принимать пищу и 22,7 % – отказывались пить: «Поем-попью вместе с сыном-дочерью»... 9 матерей и 3 отца признали, что решили умереть, если их дети погибнут.

Полагаю, что не отработанное чувство вины первичных и вторичных жертв теракта, жителей Северной Осетии в целом в значительной степени способствует дальнейшей деструкции системы взаимоотношений в Республике, препятствует полноценной соматической и социально-психологической реабилитации потерпевших.

Наблюдавшиеся нами примеры существенного повышения эмпатии в два раза чаще фиксировались у заложников всех возрастов, перенесших тяжелые физические травмы, по сравнению с их сверстниками-

заложниками без таковых. Эти дети и взрослые, согласно их воспоминаниям, уже в спортивном зале с явным сочувствием думали о близких, которые вне зала «мучаются больше, чем они здесь»; они молили Бога, чтобы никто из их родных не прорвался в школу, где их ждала аналогичная горькая участь. Выйдя из заточения, они, как правило, избирали одну из двух поведенческих тактик: табуировали саму проблематику заложничества, либо бесконечно твердили кому-то из родных, как они счастливы, что близкого человека не было рядом, так как кто-то из них мог не выдержать напряжения страшных дней. Избравшие первую тактику поведения были убеждены, что только таким образом они могут оградить родных от новых тяжких переживаний. Сами они ни разу не инициировали разговоров о теракте, а все нерешительные попытки родственников сделать это резко прерывали либо отвечали им «формально, однозначно, вяло», так, «чтобы больше не приставали».

Указанная особенность поведения этих заложников в значительной мере затруднила им раннее эмоциональное отреагирование психологической травмы, способствовала контейнеризации последней. Через 1,5 месяца после теракта 76,1 % этих людей воспроизвели выраженные признаки PTSD – среди лиц, имевших возможность первичного отреагирования травмы, лиц с PTSD оказалось 49,7 %.

23,9 % жертв, «закрывших тему теракта для обсуждения», удалось осуществить первичное эмоциональное отреагирование преимущественно невербально. Так, мальчик 10 лет, не застав дома разыскивавших его родителей, «на соседнем пустыре молча плакал и так колотил новый футбольный мяч, что превратил его в тряпку; а друг так же молча все подносил и подносил ему несчастный мяч, будто именно мяч был виноват в происшедшем»; а женщина, «попав, наконец, домой села в ванну, включила на полную мощь все краны и долго кричала в голос, будто резаная».

Большинство потерпевших с позитивной динамикой эмпатии после теракта проявляли чрезмерную привязанность к близким. Даже подростки требовали, чтобы кто-то из родных был постоянно рядом с ними, например и в туалете; а взрослые стремились постоянно видеть всех близких, чаще обычного притрагиваться к ним, отказывались без них фотографироваться и пр.

Принципиально иные эмоциональные нарушения зафиксировались у заложников с негативной динамикой эмпатии. 83,2 % из них (дети и взрослые) не имели физических травм либо их травмы были не тяжелыми. Эти люди эмоционально дистанцировались от близких, игнорировали укоры в «толстокожести», «бесчувственности»; 84,5 % из них вовсе отказывались обсуждать заложничество; а 15,5 % испытывали явное наслаждение от собственных страшных рассказов,

фантазий и явных небылиц «по мотивам событий в школе». Последних не только не волновали чувства родственников и посторонних людей – они будто купались в славе «знающих страшную тайну». Так, мальчик 8 лет бесконечно рассказывал о частях тел маленьких детей, подорванных террористкой. Позже следствием было установлено, что это был плод фантазии ребенка.

Мотивы табуирования темы теракта в этой группе заложников были принципиально иными: одни были убеждены в «бессмысленности таких разговоров, так как считали, что их чувства и мысли не дано понять людям, не пережившим подобного»; других унижала даже гипотетическая возможность показаться слабыми в глазах близких; третьи не хотели и в воспоминаниях снова испытать тягостные чувства унижения, бессилия, объектности; четвертые говорили, что их близкие были рядом и все сами видели; кто-то был убежден, что «родственникам это ни к чему: у них и без того забот хватает» и пр.

Обнаружены значительные нарушения пищевого поведения первичных и вторичных жертв теракта. 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 1,0-1,5-литровую 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 со слезами, которые часто не могут сдержать и мужественные подростки, взрослые. Как упоминалось выше, значительная часть опрошенных взрослых, находившихся вне школы, во время теракта отказывала себе в праве принимать пищу и любую жидкость: «Сыночка-доченьку дождусь»...

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 пережитого вне теракта 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 детям». Один ребенок рассказывал, что террорист спас его во время штурма, приказав лечь за тела убитых и прикрыв его своей курткой; взрослый свидетельствует, что другой бандит спас его и ещё одного мужчину от неминуемого расстрела, позволив им после распоряжения командира бандитов «В расход!» вернуться в спортзал.

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, недостоин»...) или omnipотенции (явное переоценивание собственных реальных возможностей в травматических обстоятельствах); «Я боюсь, что все это может повториться»...

**2. Симптомы вторичного плана.** Описанные индивидуальные психологические проблемы детей и взрослых-жертв теракта в Беслане, как правило, налагались на **очевидные психологические новообразования в поведении многих клиентов: в большинстве бесланских семей стали наблюдаться изменения характера общения: от закрытого к открытому.**

Сотни лет в Северной Осетии культурной нормой оставалась патриархальность семей, для которых был характерен авторитарный тип взаимоотношений с его закрытым, монологическим характером

общения. Отец был истиной в последней инстанции. Его самый высокий статус в семье подчёркивался и поддерживался национальными и вероисповедальными традициями народа. Так, авторитет отца был столь велик, что чаще всего для «наведения порядка» в доме было достаточно лишь его строгого взгляда; отец имел особое место за столом, которое считалось неприкосновенным; именно за отцом, как правило, оставалось последнее слово. Степень личностной свободы каждого из членов семьи определялась представлениями отца о допустимых и возможных проявлениях этой свободы, и любая попытка нарушить эти представления пресекалась не только самим отцом, но и всеми взрослыми членами семьи. Процесс общения в традиционных осетинских семьях имел характер своеобразной свёрнутости, там не принято было делиться чувствами, информацией о состоянии здоровья друг друга, причём этот закрытый тип общения предписывался и мужчинам, и женщинам в семье и вне её, что во многих семьях существенно осложняло процесс заботы даже о физическом здоровье взрослых. Эта традиция могла нарушаться лишь при общении в семье близких родственников одного пола (например, дочь только матери могла рассказать о своем физическом недомогании; у осетинских мужчин нередко диагностировались тяжелые запущенные смертельно опасные заболевания, так как, согласно традиции, они не только медицинским работникам, посторонним, но и собственным женам не должны были жаловаться на нездоровье и пр.). Описанные характеристики общения эмпирически иллюстрируют определение закрытого характера общения, предложенное М.И. Бобневой [9].

Закрытый, монологический тип общения, наблюдался и у большинства бывших заложников, что, по нашему мнению, в значительной мере препятствовало преодолению ими симптомов PTSD [11, 13].

До 1 сентября 2004 года взаимоотношения во многих патриархальных осетинских семьях (а их в Республике было большинство) строились в соответствии со строгими традициями полоролевого, поколенческого поведения и с учетом порядка рождения ребенка.

Так, младший ребенок в осетинской семье – самый любимый, именно он вчера и сотни предыдущих 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, который был старше его хотя бы 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.

Взрослые и старшие сестры и братья последовательно пресекали «свободомысле» младших. Родители могли иногда применить элементы физических наказаний, которые, как правило, воспринимались как данность и не вызывали серьезного сопротивления. Более того, в части семей физические наказания «строгим, но справедливым» отцом других членов семьи, в том числе и матери, воспринимались как неизбежные, непреодолимые. Было не принято открыто выражать сочувствие провинившемуся.

После сентябрьских событий дети-заложники и другие дети Республики стали повышено ауто- и гетероагрессивны; воспроизводили негативную динамику ауто- и взаимного восприятия близких и посторонних – появились очевидные признаки деструкции системы межличностных отношений в семье (детско-родительских, детско-прародительских, сиблинговых), отношений национальных, вероисповедальных, дружеских. Дети от 7 лет и старше стали демонстрировать очевидное и не скрываемое пренебрежение к родителям, старшим сиблингам, к другим близким, стенично настаивать на своём более высоком семейном статусе [11, 12, 13]. Они с большей свободой реагировали на любые попытки близких регламентировать удовлетворение их витальных потребностей: громче обычного плакали; агрессивнее настаивали «на своем»; скандалили «на пустом месте».

В 9-12 лет ребята пытались повысить и семейный статус других матери, брата, бабушки, который прежде принимали как данность. Теперь же, презрев очевидную опасность быть физически наказанными суровым отцом, прослыть лгунами, «безбожными фантазерами», они спорили с родителем. Выраженность данного симптома напрямую определялась возрастом детей, их личностными особенностями, наличием-отсутствием физической травмы во время теракта, ее тяжестью, поведением ребенка в ситуации заложничества, после освобождения. У первичных жертв теракта названные проявления оказывались в 2-2,5 раза менее выраженными, чем у вторичных жертв и в 3-4 меньшими, чем у жертв третичных. У вторичных же и третичных жертв теракта девиации были более агрессивны, гетерогенны; адресовались преимущественно близким, младшим, слабым и посторонним взрослым, а также животным и растениям.

Общение в бесланских семьях приобрело деструктивные черты и в отношении традиционных макро-социальных ценностей. В культурном традиционном авторитарном контексте общения стремление детей подвергнуть сомнению власть старших теперь стало

принимать форму первичной девиации, поведения, которое нарушало общественное правило, но теперь далеко не всегда влекло за собой наказание [7, 13].

На уровне невербальной коммуникации конфликты осетинских детей со взрослыми проявлялись в попытках детей самостоятельно усаживаться на место отца за столом [11, 12]. Речевые девиантные стратегии общения выражались в активном отказе детей от выполнения их привычных домашних обязанностей, в открытом игнорировании поручений старших; в большей грубости и лжи. У вторичных и третичных жертв теракта девиации были более агрессивны, гетерогенны; адресовались преимущественно слабым и менее защищенным людям, близким и посторонним.

До сентября 2004 года перечисленные способы поведения были актуальными лишь для определенных групп граждан, а какие-то из них казались в Северной Осетии невозможными. Теперь они носили явно девиантный характер и **были названы нами симптомами и синдромами вторичного плана, усугубленными или спровоцированными бесланской бедой.**

У.С. Дэвидсон под девиантным (малоадаптивным) поведением понимает необычное, но устойчивое отклонение от статистических норм; устойчивый образ действий, поведения или мышления, который не типичен для общей популяции [4]. По общепринятому мнению, это поведение значительно затрудняет взаимоотношения личности с близкими, друзьями и т. д.

Эти и подобные им отклонения от привычного, принятого прежде, поведения часто носят демонстративно вызывающий характер, не свойственный прежней системе отношений в Северной Осетии в целом и отношениям несовершеннолетних со старшими по возрасту, в частности.

Самыми типичными из новых девиантных поведенческих симптомов стали 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 и другим близким; несанкционированные близкими прогулы занятий; элементы установочного поведения, в которое несовершеннолетние зачастую преднамеренно включали сюжеты теракта; близкие и посторонние взрослые стали констатировать у части детей явные рентные установки и их опрометчивую уверенность во вседозволенности, «по факту прописки в Беслане». Беспрецедентно резко упал авторитет власти в Северной Осетии и в России в целом, авторитет силовых структур, системы образования и здравоохранения всех уровней; снизился авторитет педагогов средних

школ Республики за счет имевшей место кампании дискредитации педагогов-заложников, выживших в сентябрьские дни и огульно обвиненных в не исполнении ими профессионального долга и др.

Например, подростки и юноши стали демонстративно игнорировать традиции обязательного подчеркнуто уважительного отношения к старшим, в том числе и к лицам мужского пола: подросток продолжал сидеть, не вставал, когда к нему обращался взрослый мужчина; развалившись, сидел за праздничным столом, когда мужчина в его (младшего по возрасту) присутствии произносил тост, а другие мужчины из уважения к говорящему почтительно стояли; наконец, подросток открыто сквернословил при старших и пр.

С особым трагизмом взрослые осетины воспринимали и воспринимают сейчас поведение детей, которое нарушает незабываемые прежде традиции семейных отношений.

В разных семьях реакции на подобные демарши детей были, естественно, различными. Но очевидные признаки девиаций, не свойственные их детям прежде, как минимум пугали старших членов семьи. В большинстве случаев взрослые делали вид, что ничего нового в семье не происходит, либо с разной степенью настойчивости стремились урезонить «возмутителей порядка». Особенно нетерпимыми к нарушителям традиций оказались прародители, родители поздних детей и старшие братья, сестры бунтаря. Очевидно, что причин столь необычных девиаций и «избыточной» толерантности взрослых близких было несколько: 1) подростковый и юношеский возраста многими авторами признаны едва ли не самыми конфликтными; 2) эти люди, в силу трансформаций в российском обществе в целом, воспитывались в чуть более либеральной традиции, нежели старшие поколения осетин; 3) те, кто не был в числе заложников, как правило, испытывали тяжёлое чувство вины за то, что отсутствовали в школе – после теракта именно они оказались в физическом и психическом планах более состоятельными для активного протестного поведения.

Полагаем, что девиантное, протестное поведение детей – бывших заложников явилось своеобразным, неумелым средством, неосознанно выбранным ими для попытки установления открытого диалога со взрослыми, прежде всего с близкими. Это поведение можно интерпретировать как бессознательный вызов подросткам и юношей, разуверившихся в силе и могуществе родителей, педагогов, представителей властных структур, и в какой-то мере – Бога.

Таким образом, можно предположить появившуюся возможность изменения характера межличностного общения в Северной Осетии от закрытого, монологического – к более открытому, диалогическому,

причиной которого явились столь драматичные события. Однако эти предпосылки к диалогическому характеру общения адекватно и болезненно воспринимаются большинством взрослых осетин как явное вызывающее отклонение от культурной нормы, как деструкция, источником которой стал террористический акт.

Вместе с тем, потенция к диалогическому общению является, по нашему мнению, свершившимся фактом, закономерным следствием, преодолеть которые чрезвычайно сложно и, вероятно, невозможно, так как многие осетины смогли интуитивно почувствовать или осознать, что прежний, традиционный характер общения в их семьях оказался недостаточно состоятельным в экстремальных, трагических обстоятельствах в Беслане и после них. Пережитая драма требовала большей открытости, большего взаимного доверия, а национальные и вероисповедальные традиции предписывали людям общение более сдержанное, более формальное, одностороннее, которое не смогло в полном объёме выполнить психотерапевтическую функцию в рамках бытовой и профессиональной психологической помощи [1, 4, 6, 8].

Полагаем, что описанные девиации общения и потенции их дальнейшей трансформации следует принять как данность и непременно учитывать во всех сферах жизнедеятельности: в воспитательной, образовательной, психотерапевтической и прочих.

На наш взгляд, указанные факторы, их уникальность имеют «бризантный характер» (от франц. *brisant* – дробящий), что дословно означает «разрывной снаряд с дистанционным взрывателем, способность взрывчатого вещества дробиться при взрыве для поражения множеством осколков живой силы и огневых средств противника, находящегося в траншеях и небольших складках местности [3]. Именно так, бризантно, поражают жертв следствия циничного теракта в школе и, к сожалению, сила поражения со временем лишь усугубляется, задевая собой все новых людей во всей республике: растёт число соматических заболеваний; вспышек активной, трудно управляемой вербальной агрессии и пр.

Эмпирический материал августа 2008 года позволяет утверждать, что жертвам грузино-осетинской войны также свойственны типичные признаки посттравматического синдрома, которые сочетаются с психологической проблематикой их близких, с осознанием многими из них возможных в будущем тягот социального, материального, морального и прочих планов.

Однако уже сегодня очевидны значительные отличия последствий цхинвальской беды от проявлений психической травмы в Беслане. И главное отличие, на наш взгляд, состоит в свободе собственно

психологической проблематики от большинства моральных, национальных, вероисповедальных, политических, социальных и прочих проблем, имевших место в Беслане как тяжкий результат ошибок нестабильного общества, слабого государства и т.д.

Несомненно, что проблемы жертв цхинвальских и бесланских событий могут быть скорректированы только с учетом особенностей пережитых драм, нынешней социальной ситуации в обеих республиках. Придется учесть прежние ошибки всех уровней власти, органов правопорядка, системы образования и здравоохранения, этнографов, деятелей искусства, средств массовой информации и пр. в организации комплексной помощи, включая профессиональную психологическую. Следует определить очередность задач в работе психологов в Цхинвале и Беслане, контингент их клиентов, методы и формы работы, компетентно контролировать содержание их воздействия; последовательно и объективно отслеживать динамику психологического здоровья жителей, в первую очередь первичных и вторичных жертв; договориться о взаимодействии психологов и других специалистов.

При этом следует учесть весьма вероятное воздействие на жертв теракта синдрома выученной беспомощности, нужно помочь этим людям принять происшедшее как данность, как свою индивидуальную особенность, как тяжелый, но лишь эпизодический опыт их жизни; из которого они вышли победителями. И теперь каждый из них, прежде всего, сам ответственен за свою судьбу.

Эта работа крайне необходима выжившим жертвам, их близким; она даст мощный стимул к дальнейшему расцвету республик и осетинской нации в целом, форм её государственности.

В противном случае события могут развиваться по следующему сценарию: рост числа суицидов и соматических заболеваний; хронификация физических и психологических симптомов; вспышки активной, неуправляемой агрессии; после цхинвальских событий может ухудшиться состояние жертв бесланского теракта. 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.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бассин Ф.В., Рожнов В.Е., Рожнова М.А. Психическая травма. Руководство по психотерапии. – Ташкент: Медицина, 1979.
2. Бризантный А.В. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1986.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: изд-во МГУ, 1990.
4. Дэвидсон У.С. Девиантность / Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсина и А. Ауэрбаха. – М.: Питер, 2003.
5. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2003.
6. Колодзин Б. Как жить после психической травмы / Пер. Савельевой И.В. – Зеленоград: Шанс, 1992.
7. Смелзер Н. Социология / Под ред. изд. на рус. яз. А. Ядов. – М. Феникс, 1998.
8. Соловьев И.В. Посттравматический стрессовый синдром: причины, условия, последствия. Оказание психологической помощи и психореабилитация. – М.: ООО Август-БОРГ, 2000.
9. Социальная психология в современном мире: Учебное пособие для вузов / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. – М., Аспект Пресс, 2002.
10. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб., М., Харьков, Минск: ПИТЕР, 2001.
11. Тащёва А.И. Впечатления психолога о проблемах Беслана // Российский психологический журнал. – 2005. – № 4.
12. Тащёва А.И. Деструкция взаимоотношений в семьях жертв теракта в Беслане // Материалы юбилейной конференции к 120-летию МПО. Ежегодник РПО. Специальный выпуск. – Том 2. – 2005.
13. Тащёва А.И. Динамика личностных и поведенческих особенностей жертв теракта в Беслане // Материалы научно-практической конференции «Личность в экстремальных условиях». – Петропавловск-Камчатский: изд-во Камч. гос. ун-та, 2005.
14. Черепанова Е.М. Психологический стресс. Книга для школьных психологов, родителей и учителей. – М.: Издательский центр Шанс, 1996.

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Косикова Л.В.

*В предлагаемой статье представлен материал по проблеме инклюзивного образования в нашей стране, анализируются результаты анкетирования родителей и педагогов о достоинствах и недостатках образования детей с ограниченными возможностями вместе с обычными детьми.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

В последнее десятилетие в систему российского образования все увереннее внедряется так называемое инклюзивное образование, позволяющее детям-инвалидам обучаться в обычных классах, рядом с обычными ребятами. Термин «инклюзивное» в переводе с английского означает «включенное, вовлеченное». Инклюзивное образование охватывает процесс развития и воспитания ребенка в целом, вовлечение его в социум. Инклюзия – это подход и философия, которая предполагает, что все ученики (и с инвалидностью, и без инвалидности) получают больше возможностей и в плане социальном, и в плане учебы. Инклюзия – это подход, при котором учитывается разнообразие учеников, при котором учебные планы и цели подстраиваются под их способности и потребности. Инклюзия способствует тому, чтобы каждый ученик чувствовал себя принятым, чтобы его способности и потребности учитывались и были оценены.

Эксперимент по интегрированному образованию начался более 10 лет назад. Он проходит в 11 регионах России. Администрация и педагоги обычных школ принимают детей с особыми образовательными потребностями независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития и создают им условия на основе психолого-педагогических приемов, ориентированных на потребности этих детей.

Образовательное учреждение с инклюзивными классами решает следующие задачи:

- создание единой психологически комфортной образовательной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности;
- обеспечение диагностирования эффективности процессов коррекции,
- адаптации и социализации детей с особенностями развития на этапе школьного обучения;

- организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования через взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности;
- компенсация недостатков дошкольного развития;
- преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы через включение детей в успешную деятельность;
- постепенное повышение мотивации ребенка на основе его личной заинтересованности и через осознанное отношение к позитивной деятельности;
- охрана и укрепление физического и нервно-психического здоровья детей;
- социально-трудовая адаптация школьников с особыми образовательными потребностями;
- изменение общественного сознания по отношению к детям с особенностями в развитии [3].

Благодаря введению инклюзивной системы образования у родителей детей с ограниченными возможностями просто появился выбор: отдать ребенка в специальную школу, где с ним будут работать квалифицированные профильные педагоги, или же в обычную, где он, возможно, лучше адаптируется к жизни в обществе.

Инклюзивные школы – очень гибкие в этом смысле, так как позволяют учителям и ученикам получать доступ к необходимой поддержке и услугам, тогда и там, где это необходимо. Гибкое расписание, работа с родителями, взаимодействие с общественными организациями, совместная внеклассная работа – это способы, которые помогают педагогам лучше подстраиваться под интересы и нужды детей,

способствовать тому, чтобы дети с инвалидностью получали необходимые услуги и поддержку.

Исследования показывают, что между обычными детьми и детьми-инвалидами в инклюзивных классах складываются вполне прочные и длительные дружеские отношения. Эта дружба поможет им лучше относиться к разнообразию. Ученики чувствуют себя более комфортно и не боятся общаться с людьми, которые отличаются от них. Они на другом уровне общаются со своими сверстниками-инвалидами.

Именно родители «особых» детей настаивают на их включение в обычное детское сообщество. Прежде всего, это связано с тем, что в налаженной системе коррекционного (специального) образования с хорошо отработанной десятилетиями методикой обучения детей с проблемами в развитии, слабо развита социальная адаптация «особого» ребенка в реальном мире – он находится в изоляции от социума. Дети с особыми потребностями адаптируются к жизни в общеобразовательных школах лучше, чем в специализированных учреждениях. Особенно заметна разница в приобретении социального опыта. У здоровых же детей улучшаются учебные возможности, развивается толерантность, активность и самостоятельность.

В этом процессе важна роль учителей и специальных педагогов, которые привносят свой опыт и знания для того, чтобы каждый ребенок мог учиться с наибольшей для себя пользой. Инклюзивный подход означает, что учителя оказывают индивидуальную поддержку всем ученикам, но при этом какие-то группы учеников не отделены от других.

Можно утверждать, что проблема инклюзивного обучения является сложной, многомерной, включающей много составляющих. Следует указать на социальные трудности, заключающиеся в преодолении распространенных предрассудков и педагогических стереотипов, и организационные, связанные с созданием так называемой безбарьерной среды, обеспечения не только эффективного, но и экономного пути развития образования детей с ограниченными возможностями. Особую актуальность приобретают исследования общественного мнения о проблемах образования, представлений школьников, их родителей, учителей о достоинствах и недостатках образования детей с ограниченными возможностями в условиях совместного обучения с обычными детьми [2].

Мы провели исследование отношения родителей и педагогов к проблеме инклюзивного обучения. С этой целью была разработана анкета, содержащая в себе несколько логических разделов, внутри которых вопросы были сгруппированы в определенные блоки. Первый раздел был посвящен уровню знакомства с проблемой инклюзивного обучения,

с моделями обучения и отношению родителей и педагогов к совместному обучению детей с проблемами в развитии и обычных детей.

Вопросы следующего блока были направлены на изучение условий, при которых возможно создание комфортности обучения в модели инклюзии. Необходимые условия исследовались с помощью вопросов:

- «Как Вы думаете, какие специалисты вместе с учителем нужны для обучения учащихся с проблемами в развитии и нарушениями здоровья в обычной школе?»;
- «Как, на Ваш взгляд, должна быть организована работа школы с родителями в условиях инклюзивного обучения?»;
- «Считаете ли Вы, что все дети, несмотря на особенности здоровья, могут участвовать во внешкольных мероприятиях?».

Для того, чтобы оценить, в какой мере педагоги образовательных учреждений подмечают признаки эмоционального благополучия учеников, имеющих проблемы в развитии и состоянии здоровья, им было предложено оценить частоту проявления у детей тревожности, раздражительности, агрессивности, позитивного эмоционального настроения (хорошего настроения), стабильности настроения, острых поведенческих и эмоциональных реакций на эмоционально положительные и эмоционально отрицательные события и ситуации школьной жизни [1].

Далее исследовалось, насколько соотнесены учебные требования и возможности учеников в своей школе. Родителей и педагогов просили оценить, ответственно ли подходят учителя их школы к тому, чтобы оказывать максимальную помощь каждому ученику, одинаково ли относятся учителя ко всем учащимся в классе, в том числе к тем, кто имеет проблемы в развитии и состоянии здоровья.

Следующий блок вопросов был направлен на изучение представлений родителей и педагогов о достоинствах и недостатках образования детей с ограниченными возможностями в условиях совместного обучения с обычными детьми, трудностей, которые могут встретиться в работе классов инклюзивного обучения, на выявление мировоззренческого отношения к введению инклюзивного образования.

Последний раздел был посвящен сбору информации о родителях (пол, возраст, количество детей в семье) и педагогах (пол, возраст, стаж работы, есть ли опыт работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья).

Всего в анкетировании по желанию приняли участие 50 родителей и 50 педагогов общеобразовательных учреждений г. Ростова-на-Дону. Из них, родители в возрасте от 30 до 50 лет, имеющие в равном соотношении по одному и по два ребёнка в семье, и

педагоги в возрасте от 22 до 60 лет со стажем работы от 5 до 30 лет. 50 % педагогов имели опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а у 50% педагогов такого опыта не было.

На основании анкетирования были выявлены особенности отношения родителей и педагогов к проблеме инклюзивного обучения. Так, знакомы с понятием «инклюзивное обучение» 51 % опрошенных родителей и 88 % педагогов. 56 % родителей считают, то дети с ограниченными возможностями здоровья могут учиться вместе с обычными детьми, причём такое обучение желательно с 1-го по 11-й класс (так считают 65% родителей). Однако, ответы педагогов распределились следующим образом: 62 % положительно относятся к совместному обучению детей с проблемами в развитии и обычных детей, но предпочтение такому обучению отдаётся начальной школе (52 % опрошенных), а за инклюзивное обучение с 1-го по 11-й класс высказались 29 % педагогов.



**Рис. 1. Оценка родителями и педагогами продолжительности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья**

Ответы родителей свидетельствуют о недостаточной осведомлённости о различных моделях обучения. Напротив, почти половина участвовавших в анкетировании педагогов знакомы с такими моделями обучения, как полная, комбинированная и временная интеграция. Знают о модели инклюзии 39 % педагогов.

Организация инклюзивного обучения предполагает создание определённых условий. Так, большинство родителей и педагогов считает, что для обучения учащихся с проблемами развития и нарушениями здоровья вместе с учителем необходимы педагог-психолог (79 % родителей и 92 % педагогов) и специальный педагог (46 % родителей и 84 % педагогов). Педагоги предлагают включить в этот процесс медицинских специалистов (физиологов, неврологов). Для родителей в школах должны проводиться психологические тренинги (53 % опрошенных родителей) и психологическое консультирование (56 % опрошенных родителей) с целью повышения компетентности в вопросах воспитания и общения с детьми. С точки зрения педагогов, необходимым

условием инклюзивного обучения является организация семинаров и круглых столов для родителей по проблемам социальной защиты детей с нарушениями здоровья и развития, их адаптации к условиям школьной жизни (такое мнение разделяют 65 % учителей). Так же родители и педагоги единодушны в том, что, несмотря на особенности здоровья, все дети могут участвовать во внешкольных, в том числе спортивных мероприятиях. Такое мнение разделяют 67 % родителей и 69 % педагогов, принявших участие в анкетировании.

Результаты оценивания педагогами особенностей эмоционального реагирования детей с ограниченными возможностями здоровья предоставлены в следующей таблице.

Таблица 1

**Результаты оценки педагогами эмоциональных характеристик и эмоциональных реакций детей с ограниченными возможностями здоровья**

Оцениваемые характеристики эмоционального реагирования	Средние суммарные оценки частоты их проявления (в баллах)
Тревожность	3,0
Раздражительность	2,8
Позитивный эмоциональный настрой	2,3
Агрессивность	2,4
Стабильность настроения	2,4
Острые эмоциональные реакции на эмоционально-положительные события	2,9
Острые эмоциональные реакции на эмоционально-отрицательные события	3,2

*Примечание:* баллом 4 оценивалось постоянное проявление оцениваемого качества, 3 – его проявление в соответствующей ситуации, 2 – редкое проявление, 1 – отсутствие проявлений.

Как видно из приведённых результатов, педагоги оценивают как более часто встречающиеся острые эмоциональные реакции на эмоционально-отрицательные события, а также тревожность и раздражительность. Позитивный эмоциональный настрой, стабильность настроения оцениваются как более редко встречающиеся эмоциональные характеристики у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ результатов анкетирования показал, что в целом родители удовлетворены тем, как учителя школы учитывают возможности детей в обучении. 62 % опрошенных считают, что учителя школы ответственно подходят к оказанию максимальной помощи каждому ученику, одинаково относятся ко всем учащимся в классе (41 % опрошенных), а затрудняются ответить на данный вопрос 39 % родителей.

Однако, родители очень осторожны в составлении прогноза относительно влияния инклюзивного обучения на взаимоотношения между детьми. 56 %

родителей затрудняются оценить изменения в отношениях между детьми. В тоже время 50 % педагогов считают, что отношения между детьми в условиях инклюзивного обучения улучшатся.

Среди недостатков инклюзивного обучения участники опроса называют следование модным тенденциям в образовании (18 % родителей и 8 % педагогов) и возможность навредить учащимся с проблемами в развитии и нарушении здоровья, если с ними неграмотно будут организованы занятия (51 % опрошенных родителей и 42 % педагогов). Мнение о том, что обучение станет более эффективным в результате изменений, которое принесёт инклюзивное образование, разделяют 23 % педагогов, принявших участие в анкетировании, и только 10 % родителей.

Результаты анкетирования позволили узнать, как родители и педагоги оценивают возможности инклюзивного образования:

- инклюзивное обучение способствует воспитанию отзывчивости и понимания у детей без инвалидности – 69 % опрошенных родителей и 73 % педагогов,
- инклюзивное образование – это равные возможности для каждого, возможность получить полноценное образование для тех, у кого есть проблемы в развитии – 49 % опрошенных родителей и 81 % педагогов,
- обучение в инклюзивной школе позволит детям приобрести знания о правах человека, что приведёт к уменьшению дискриминации в обществе – 33 % опрошенных родителей и 31 % педагогов.



**Рис. 2. Результаты оценки возможностей инклюзивного образования родителями и педагогами**

По вопросу о том, должно ли инклюзивное образование стать частью нашей культуры, ответы распределились следующим образом:

- согласны с данным утверждением – 51 % опрошенных родителей и 88 % педагогов,
- не согласны – 3 % опрошенных родителей,
- затрудняются ответить – 46 % опрошенных родителей и 12 % педагогов.

Таким образом, результаты исследования отношения родителей и педагогов к введению инклюзивного образования показали следующее.

1. В целом, родители и педагоги выразили положительное отношение к совместному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья и обычных детей. 56 % родителей и 62 % педагогов одобряют идею инклюзивного обучения.

2. Большинство родителей считают возможным инклюзивное обучение с 1-го по 11-й класс (65 %), а половина опрошенных учителей (52%) – только в начальной школе.

3. Важным является тот факт, что родители и педагоги понимают необходимость создания определённых условий для совместного обучения детей с проблемами развития и нарушениями здоровья и обычных детей (совместное участие детей во внешкольных и спортивных мероприятиях, психологические тренинги для родителей, совместная работа социального педагога и учителя и т.д.)

4. Некоторые затруднения родители испытывают при оценке влияния инклюзивного обучения на взаимоотношения между детьми (56 % родителей не уверены, как могут измениться эти отношения).

5. Половина опрошенных родителей разделяет мнение о том, что введение инклюзивного образования должно стать частью нашей культуры, немного меньшая часть (47 % родителей) затрудняется при ответе на этот вопрос. Можно отметить, что педагоги придают особую значимость влиянию инклюзивного обучения на наше мировоззрение (88 % участвовавших в опросе педагогов утверждают, что введение инклюзивного образования должно стать частью нашей культуры).

Приведенные факты убеждают, что введение инклюзивного образования не может быть быстрым и решаемым только в рамках общеобразовательной школы. Нельзя не считаться с тем, что значительная часть детей в соответствии с выбором родителей обучается в специальных школах (школах-интернатах). Требуется система мер по обеспечению открытости этих учреждений образования, установлению контактов с обычными школами в целях создания условий для нормального, естественного развития детей с ограниченными возможностями и повышения толерантного к ним отношения [2].

На сегодняшний день проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием не только родителей и педагогических сообществ, но и всей общественности. Не случайно 2009 г. объявлен

Годом равных возможностей, значит, признание данной проблемы осуществляется на государственном уровне.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Корнеева Е.Н. Нестандартные дети. Интегративная регуляция образовательного взаимодействия школьников с ЗПР, детей из семей мигрантов, учащихся с признаками одарённости. – Ярославль: Академия развития, 2007.
2. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями. Пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями. – Минск: Национальный институт образования, 2005.
3. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования. URL: <http://edu.resobr.ru/subscribe/>.

## ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ПЕДАГОГОВ- РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Кремененко О.Д.,  
Грекова В.А.**

*Важнейшими компонентами безопасности образовательной среды выступают смысложизненные стратегии педагогов-руководителей, обуславливающие психологические особенности педагогического процесса. При этом, смысложизненные стратегии педагогов-руководителей влияя на специфику проявлений и предотвращения деструктивных форм психического насилия в образовательной среде, оказывают непосредственное воздействие на создание различных общностей между самими учащимися, учащимися и педагогами. Смысложизненные стратегии педагогов-руководителей определяют специфику адаптивных возможностей учащихся и учителей, общую информационную, социальную и психологическую нагрузку участников образовательного процесса.*

**Ключевые слова:** смысловая сфера личности, смысложизненная концепция, смысложизненные стратегии, безопасная образовательная среда.

В современной психолого-педагогической практике становится очевидным, что учащиеся, находясь в стремительно изменяющихся условиях образовательной среды, нуждаются в помощи и психологической поддержке. Такая поддержка может носить личностную ориентацию (работа психолога с детьми), а может относиться к условиям, в которых осуществляется жизнедеятельность (учебно-воспитательная деятельность), и прежде всего к совершенствованию той общности и той среды, в которой осуществляется непосредственное взаимодействие субъектов образования. Парадигма педагогической поддержки (Ш.А. Амонашвили, И.А. Колесникова, И.С. Якиманская, Е.Л. Яковлева, Е.А. Ямбург) становится в общеобразовательных школах все более популярной. Она рассматривает в качестве базовой составляющей стремление педагога помочь ребенку познать самого себя, свою уникальность, реализовать собственную индивидуальность и выстроить траекторию своего жизненного пути и образования. Эта парадигма отражает объективную потребность учебного процесса в поиске механизмов инициации синхронизации смысловых «полей» обучаемого и обучающего, систем их ценностных ориентаций и мировидения. Учитель выступает как «медиатор», замыкая через себя связь ребенка с культурой (В.Е. Клочко, 1991).

Особую актуальность приобретает проблема педагогической поддержки в аспекте защищенности ребенка от деструктивного психологического воздействия различных факторов в реальной практике учебного процесса. Необходимо смоделировать и

воплотить в реальность образовательную среду, где бы личность обучаемого востребовалась и свободно функционировала, где бы все участники среды чувствовали защищенность и удовлетворенность основных потребностей, сохраняли и развивали психическое здоровье. Психически здоровой личностью может быть лишь в определенных условиях. Одним из важнейших условий является психологическая безопасность образовательной среды и ее очевидная зависимость от способа, стратегии и стиля руководства каждым конкретным учебным заведением со стороны управленцев. Появляется реальная потребность общества в педагогах – руководителях, умеющих организовывать необходимое взаимодействие между субъектами образовательного процесса (учениками, учителями, родителями) как систему образовательных возможностей для удовлетворения их субъективных потребностей, жизненных ценностей и установок.

В настоящий период в практико-ориентированных исследованиях все чаще рассматривается проблема психологических особенностей педагогов-руководителей, которые оказывают большое влияние на специфику образовательной среды: теория «глубинной событийности», показывающая специфику способностей человека на различных коммуникативных уровнях пребывать в полноценном контакте с другими людьми и организовывать различные коммуникативные компоненты образовательной среды (Паттурина Н.П.); теории критериев безопасности в образовательной среде – как адекватность отражения и отношения к миру, удовлетворенность собой

педагога-руководителя, обязательного компонента безопасности образовательной среды (С.К. Рощин); защищенность психики (Г.В. Грачев) и адаптивность функционирования (Т.С. Кабаченко) как компоненты психологической безопасности личности; различные подходы к обоснованию личностных механизмов менеджеров в различных контурах многомерной педагогической реальности (Л.А. Александрова, И.А. Баева, Ф.Е. Василюк Т.И. Колесникова, Н.А. Лызь), однако пока еще нет исследований выявляющих как особенности смысловой сферы педагога-руководителя влияют на специфику безопасности образовательной среды, возглавляемого им учебного заведения.

Гуманизация образования, его ориентация на личность и ее развитие, признаны наиболее актуальными для современного общества тенденциями. В различных дидактических моделях, ориентированных на инициацию личностного, таких как: «личностно-ориентированная» (В.В. Сериков, И.С. Якиманская), «личностно-деятельностная» (И.А. Зимняя), «персонализированная» (В.А. Беспалько), «развивающая» (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец), «инновационная» (В.Я. Ляудис), «гуманистическая, центрированная на мире детства» (А.Г. Орлов), «смысловая дидактика» (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко) при всем их многообразии отталкиваются от критики традиционного обучения и имеющих своей целью переход от «адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования к личностно ориентированной детоцентристской модели вариативного образования» (А.Г. Асмолов, 1997), возводятся в ранг ценностей образования, прежде всего, целостность личности и ее индивидуальный опыт, свобода, сотрудничество и сотворчество участников педагогического процесса.

В складывающейся сегодня новой парадигме психолого-педагогических проблем делается акцент на социализацию подрастающего поколения, а ведущей тенденцией модернизации предполагается переход от знаниевой к личностной парадигме педагогической деятельности. Программа модернизации образования ставит перед общеобразовательной школой задачу формирования у учащихся новой системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности. Образовательный процесс наконец-то начинает переориентироваться на то, что источник многообразных человеческих проблем следует искать в характере обучения и воспитания подрастающего поколения. Многие острые и большие проблемы жизни современной молодежи, такие как инфантильность и социальная дезадаптированность, социальная безответственность и агрессивность, наркомания и преступность, во многом определяется отсутствием психологической

культуры, порождающей стрессы, болезненные состояния, личностные кризисы в жизни и деятельности, как отдельных людей, так и общества в целом. Особое значение данная проблема приобретает в условиях усиления межэтнической, межнациональной и международной напряженности, роста враждебности, угрозы терроризма. «Российское подрастающее поколение – говорится в материалах по модернизации системы образования, – в лице своих адаптированных, индивидуалистически и модернизировано ориентированных представителей больше всех выиграло от происшедших изменений, но в лице традиционно ориентированных представителей больше всех проиграло – проиграло именно свою всестороннюю (духовную, политическую, социальную, экономическую) идентификацию с традиционным российским социумом».

В последние годы большое внимание уделяется проблемам нарушения личностной и социальной адаптации детей и подростков. Нарушения адаптации или дезадаптация – это, по сути, реакция приспособления ребенка к неадекватным для его развития, личностной активности и личностного роста микро-социальным условиям жизни. Виды дезадаптации соответствуют основным сферам жизнедеятельности ребенка: семейная, школьная и социальная. В рамках настоящего исследования именно школьная дезадаптация является значимой категорией. Школьная дезадаптация – это социально-психологическое и педагогическое явление неуспешности ребенка в образовательной среде (обучение, референтная школьная группа, общение с учителями и т.д.), связанное с неразрешимым для ребенка конфликтом между требованиями образовательной среды и его психологическими возможностями и способностями, соответствующими его возрастному сензитивному периоду, уровню психического развития. При школьной дезадаптации ребенок не может найти свое место в школьной среде, быть принят таким, какой он есть

Гуманистические тенденции в обществе и образовании поставила перед психологами необходимость механизмов развития «психологического здоровья» подрастающего поколения, участников образовательного процесса. При этом большинство психологов различают понятия «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» (Б.С. Братусь, И.В. Дубровина, В.И. Слободчиков). Психическое здоровье предполагает здоровое протекание отдельных психических процессов, а психологическое – здоровое проявление личности. В.И. Слободчиков выделяет два важнейших фактора, обуславливающих психологическое здоровье участников образовательного процесса – субъективная реальность и событийная общность.

В современной отечественной психологии складывается особый средовой подход к проблеме психологической безопасности, при этом **образовательная среда анализируется как условие развития системы отношений «субъект-среда»**. В таком понимании определение пространства образовательной среды было дано Г.А. Ковалевым, который подчеркивает, что в сферу психологического анализа школьной среды чаще всего входят три основных и взаимосвязанных между собой параметра: физическое окружение, человеческие факторы и программы обучения. Содержание физического параметра составляют особенности архитектуры школьного здания, степень открытости – закрытости школьного дизайна, размер и пространственная структура классных и других помещений в здании школы, легкость их пространственной трансформации при возникающей необходимости и т.д.

Применительно к анализу пространственного компонента образовательной среды данный (экопсихологический) подход реализуется через оформление модели репрезентации пространственно-предметной среды быденной жизни. В основе данной модели лежит представление о представленности среды в психическом содержании, имеющем сложное многоуровневое иерархическое строение с набором свойств, присущих каждому уровню. Структурное содержание при этом определяется существованием чувственного уровня, обусловленного закономерностями внутренней организации восприятия и имеющего базовый характер, и уровня смысловых образований (который в свою очередь имеет подуровни от ситуативного – личностные смыслы, мотивы, смысловые установки – до системы наиболее устойчивых смыслов – интегральная смысловая регуляция личности), актуализирующего ценностную составляющую восприятия, нравственно-эстетический и духовный компоненты. «Данные уровни репрезентации (чувственный и ценностно-смысловой) имеют иерархическую структуру: чувственный уровень, определяется как фундаментальный и рассматривается в качестве основы для формирования и функционирования уровня смыслов».

Эмпирическая валидизация представленной выше модели, проводилась Панюковой Ю.Г. и позволила выявить параметры или свойства чувственного и содержательного уровней репрезентации пространственно-предметной среды быденной жизни. Так, содержание чувственного уровня репрезентации проявляется в таких свойствах среды, как ее открытость-закрытость, структурированность-хаотичность, сложность-простота, размер и др. Уровень смыслов в репрезентации пространственно-предметной среды дифференцируется на этическую, прагматическую

и эстетическую составляющие, соответственно, представленные такими свойствами, как, например, близость-чуждость, освоенность-неосвоенность, привлекательность-непривлекательность. В результате сопоставительного анализа репрезентации различных локусов пространства школы (школьный двор, учебные кабинеты, кабинеты директоров, завучей, коридоры, рекреационные помещения, столовые, спортивные залы и пр.) были выделены различные соотношения формального и содержательного компонентов, а в рамках ценностно-смыслового компонента – различное соотношение прагматического, этического и эстетического параметров в репрезентации пространства образовательной среды.

В рамках экопсихологического подхода подчеркивается необходимость рассмотрения личности в системе «Человек-Социальная среда», где изменения, произошедшие в параметрах одной системы, ведут к изменению в параметрах другой. Экологичность образовательной среды обеспечивает сохранение здоровья всех ее участников за счет оптимальности взаимодействия. По мнению Панова В.И., «человек и среда – совокупный субъект развития, где система «индивид-среда» выступает как целостный субъект, реализующий в своем становлении общеприродные принципы развития и тем самым способный к саморазвитию». Экологическая психология чаще всего рассматривается в качестве основного отечественного подхода к исследованию психологической безопасности образовательной среды и факторов сбережения здоровья учащихся. Среди подходов к проблеме понимания образовательной среды можно выделить базовые модели образовательной среды: эколого-личностная (Дерябка С.Д., Лебедева В.П., Явсин В.А.), психологическая (безопасность, развивающий эффект и т.п.) (Баева И.А., Рубцов В.В.), антрополого-психологическая модель (Слободчиков В.И.), а также экопсихологическая модель (Виническо М.А.).

Особенно важен социальный компонент среды, предполагающий опыт социальных отношений, который ученики могут приобрести в процессе взаимодействия с другими учениками, преподавателями, представителями психологической службы школы. Диалогичность отношений рассматривается как важная характеристика данного компонента, поскольку она является фактором гуманизации всего образовательного процесса, основой приобретения позитивного опыта совместной деятельности, разрешения проблем связанных с психологическим дискомфортом. В рамках такого подхода система «индивид-среда» как частный случай системы «человек-окружающая среда» обеспечивает множество возможностей обретения конкретным человеком индивидуальности своих психических процессов, состояний и сознания.

Согласно эконпсихологической модели образовательная среда как условие и средство развития и индивидуальности школьника должна обеспечить: создание образовательного пространства данного образовательного учреждения, предоставляющего учащимся и педагогам возможность выбора различных образовательных технологий, форм деятельности и иных условий, обеспечивающих удовлетворение потребности общества и индивидуальных потребностей самих учащихся на основе включения их в различные виды совместно-раздельной работы, коммуникативной, исследовательской, проектной, художественной, спортивной и иных видов деятельности, необходимых для социализации учащихся в соответствии с их возрастным периодом развития; создание ситуаций взаимодействия, в рамках которых происходит встреча учащегося, педагога и других субъектов образовательного процесса с указанным образовательным пространством; превращение учебного материала в средство создания проблемно-развивающих учебных ситуаций, а учащегося – в субъекта деятельности по их преодолению.

**В процессе исследования профессионально-значимых особенностей менеджеров и администраторов в образовании как фактора проектирования образовательной среды было выявлено**, что психологические факторы безопасности образовательной среды, рассматриваемые в современных психолого-педагогических науках, анализируются в основном в векторе факторности (значимости влияния) с точки зрения таких компонентов безопасности образовательной среды, как особенности субъектов образовательного процесса, влияние их психологических особенностей на специфику безопасности моделируемого пространства. Проблема психологической безопасности среды и личности в образовательном пространстве в современной педагогике и педагогической психологии занимает одно из центральных мест. Многочисленные концепции, модели и системы операционализации по прогнозированию и обеспечению психологической безопасности школьников в условиях образовательного пространства можно типологизировать по трем уровням: общий (уровень системы образования), частного (уровень процесса обучения) и единичного (уровень конкретной дисциплины).

Особый раздел в проблеме безопасности образовательной среды, наряду со здоровьем и психологическим состоянием учащихся – раздел посвященный изучению влияния педагогов (тех, кто непосредственно является организатором структурных и функциональных компонентов процесса обучения) на особенности и специфические проявления среды обучения, развития и саморазвития учащихся разных возрастных групп. В настоящий

период существует достаточно большое количество исследований, посвященных изучению различных аспектов педагогической деятельности особенностей личности учителя, так или иначе влияющих на безопасность формирования образовательной среды (требования к личности учителя, педагогические способности, индивидуальные стили педагогической деятельности, функции педагогической деятельности, педагогический такт и его структура и т.д.). Достаточно большое количество работ посвящены проблеме как основные компоненты педагогической деятельности – конструктивный компонент, организаторский компонент, коммуникативный компонент – влияют на рассматриваемые особенности образования.

Однако, при анализе педагогической и психолого-педагогической литературы, наблюдается очевидный дефицит исследований как стиль (или точнее способ) руководства учебным заведением влияет на особенности безопасности образовательной среды. Те данные, которые представлены чаще всего носят фрагментарный характер и рассматривают лишь отдельные частные вопросы, рассматриваемой проблемы. Так в работах Анищенко Т.А. (2005), Елисеева С.А. (1982), Шеломовой Т.В. (1997) рассматриваются психологические факторы безопасности труда менеджера в образовании. Они выявляют, что на данном этапе развития современных школьных организаций к менеджерам в образовании предъявляются повышенные требования к компетентности и оперативности человека, к его физическим, моральным, психическим качествам и способностям. Такие требования влекут за собой повышение нервно-психических нагрузок, которые отрицательно сказываются и на работоспособности человека, и на его отношении к труду, и на социально-психологическом климате в коллективе. В рамках предложенных этими авторами подхода рассматриваются психофизиологические (безопасная психомоторика – необходимый уровень развития психомоторики для обеспечения безопасного уровня эмоционально-психологической устойчивости, способность преодолевать состояния, отрицательно влияющий на психомоторику) и психологические факторы (психические состояния, индивидуально-психологические факторы, самоконтроль, поведение в экстремальной ситуации) безопасности труда менеджера в образовании. Это позволяет более детально изучить ограничения личностного травмотогенного фактора от технико-организационных особенностей, соотнести успешность и безопасность труда, синтезировать личностный травмотогенный фактор в системе «человек-человек». Разрабатывая на научной основе специальные профилактические мероприятия, включенные в структуру обучения, воспитания, профориентации, психологической

подготовки в области управления, необходимо ориентироваться на то, что на успешность менеджера в образовании влияют следующие особенности:

- критическая оценка соотношения между успешностью и безопасностью труда;
- способность не рисковать в обычной управленческой деятельности, соблюдая при этом инструкции, нормативно-правовые акты;
- способность пойти на риск в экстремальной ситуации, обеспечивая при этом успешность и безопасность труда;
- бестравматический и безаварийный подход к работе с творческим содержанием;
- предвидение вариантов действия источников опасности;
- различение слабых сигналов, предвестников опасности;
- способность к безопасной организации труда.

Изложенный подход рассматривает, как работа менеджера в образовании структурно содержит в себе элементы опасности (психологические и социологические), но в основном ориентирован на те аспекты безопасности образовательной среды, которые главным образом связаны с эффективностью профилактики нарушений требований безопасности деятельности. Однако, при этом не акцентируется внимание на особенностях личности руководителя школы, которые непосредственно влияют на психологическое здоровье школьников и педагогического коллектива, обеспечивающего состояние «психологического комфорта» для всех участников педагогического процесса.

Для изучения данной проблемы в реальной практике учебного процесса была разработана экспертиза безопасности образовательной среды. Рассматривая образовательную среду как обязательное условие практического проектирования любой образовательной системы или технологии, необходимо выявить основные методы диагностики ее качества. Для прогнозирования траектории успешного развития должна существовать постоянная возможность оценивать результаты. Нужна текущая оценка результатов в виде обратной связи и совершенствования деятельности по ее формированию в соответствии с полученными результатами. В связи с оценкой качества проектируемой и реализованной на практике образовательной среды в настоящее время чаще всего используются различные психолого-педагогические экспертизы (И.А. Баева, С.Л. Братченко, Г.А. Мкртчян, В.И. Панов, В.А. Ясвин). В.И. Панов предлагает следующую схему и проектирования психодиагностического (технологического) компонента образовательной среды по следующим базовым составляющим:

- психологические особенности контингента учащихся;

- цели учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в целом;
- содержание образования;
- определение требований к профессиональной и личностной подготовке педагога.

В соответствии с этими базовыми составляющими были определены приоритетные направления по выявлению особенностей безопасности образовательных учреждений (школ).

Для психологических особенностей контингента учащихся, значимых для индикации особенностей безопасности образовательной среды мы выделили две составляющих:

1) диагностика личностного роста школьника как главного показателя «психологического благоприятствования образовательной среды» для развития личности,

2) изучение детского коллектива как компонента «психологического благоприятствования образовательной среды» для развития личности.

Для первой составляющей был сформирован диагностический пакет, ориентированный на изучение личностного роста как развитие ценностно-смысловых отношений личности к миру, к людям, к самому себе. Для второго – использовалась методика Роберта Юнка (в модификации Пожемской Ю.С., 2003) «Школа, в которой я хочу учиться» для выявления особенностей рефлексии и ощущения причастности учащихся к преобразованию образовательной среды, оптимальной для психологического комфорта каждого человека в школе.

Гуманитарная экспертиза и диагностика определяла уровень безопасности образовательной среды школы с позиции учителей. Для гуманитарной экспертизы в образовательной среде была использована один из ее вариантов – гуманитарно-смысловая экспертиза, осуществляемая группой психологов и предварительно отобранных экспертов из числа сотрудников управленцев в сфере образования. Подбор экспертов проводился в несколько этапов, включавших ознакомительные семинары, интервью, анкетирование. Для диагностики использовались методики оценки готовности и адаптированности к педагогической деятельности, диагностика стиля взаимодействия субъектов образовательного процесса, диагностика реакции личности педагога на предконфликтные и конфликтные ситуации.

Механизм формирования смысложизненных стратегий определяется рядом факторов: особенностями мотивационно-интенциональной сферы, хронологическим возрастом, жизненным контекстом, социокультурными и экономическими условиями. Модель формирования смысложизненной стратегии исходя из вышеперечисленных посылок, может быть интерпретирована следующим образом. Смысловые

стратегии – динамическая составляющая смысловой сферы. Они предстают смысловыми новообразованиями личности, характеризующими всю смысловую структуру в онтологическом проявлении.

Стремление описать динамику формирования смысловой сферы через достаточно устойчивые стратегии, породило стремление к упорядоченности, естественному желанию расположить смыслы в системном порядке в зависимости от специфики смысловых образований личности. Наиболее очевидным предстает диадная природа смысла, его континуумная динамика от минимального к максимальному насыщению: от становящегося смысла – к ставшему, от неопределенного смысла – к определенному (в рамках ценностного отношения), от постигаемого смысла – к постигнутому. При таком подходе просматривается закономерная последовательность как интегральная динамическая характеристика индивидуального сознания обнаруживается в последовательности «от смыслового следа – к категориальному обозначению смысла в его явленном виде» и, собственно, соответствует той логике процесса смыслопроявления, которая определяется нами в рамках интегративного подхода как динамика смысловой направленности (онтологическое проявление смысла) т.е. смысловознательной стратегии.

Диагностическая часть исследования включала следующие этапы.

**Проективный этап (2003-2004).** Определение основных целей и задач исследования. Изучение и сравнительный анализ основных подходов к ключевым понятиям проблемы безопасной образовательной среды. Выбор методологических и теоретических оснований для обоснования эмпирической части. Определение процедуры и операционализация технологии проведения гуманитарной экспертизы по определению особенностей безопасности образовательного пространства среднего учебного заведения. Подбор инструментария по выявлению уровня развития смысловой сферы педагогов-руководителей (интроспективные, идентификационные, психометрические методики изучения смысловых образований педагогов и методики выявления сопряженных смысловым факторам характеристик личностного развития). Определение наиболее целесообразных в соответствии с предметом исследования критериев и этапов диагностики. Определение средств контроля и обеспечения достоверности результатов проекта. Договоренность с профессиональными и методическими структурами в системе образования о возможности проводить анкетирование и диагностику педагогов-руководителей.

**Диагностический этап (2004-2005).** Отбор школ (чьи руководители принимали участие

в диагностической части исследования) и проведение гуманитарной экспертизы для определения уровня безопасности образовательной среды каждого учебного заведения. Формирование двух групп педагогов-руководителей в соответствии с оценкой гуманитарной экспертизы (те кто работает в школах с положительной ситуацией в школе по уровню безопасности образовательного пространства и те, кто работает в школах в которых образовательная среда оценивалась в процессе экспертизы как неблагоприятная, руководители школ в которых образовательная среда в результате экспертизы не могла быть однозначно отнесена к положительной или отрицательной оценке, участие в диагностике не принимали). Проведение диагностики по выявлению различий в смысловой сфере педагогов-руководителей (смысложизненные ориентации) в группах с различным уровнем безопасности образовательного пространства школ, в руководстве которых они принимают непосредственное участие. Сравнительный анализ результатов по каждой методике и обобщение полученных данных. Создание типологии стилей руководства школами, которые по разному (от наиболее неуспешного до наиболее успешного) способствуют созданию безопасной образовательной среды школ.

**Коррекционный этап (2004-2005).** Предполагает анализ полученных результатов промежуточной диагностики. Проведение семинаров для педагогов-руководителей, участников диагностической части и круглого стола для всех участников – преподавателей, принимавших участие в различных этапах исследования. Сравнение полученных промежуточных (срезовых) результатов с прогнозируемыми, их сопоставленность с теоретическим замыслом данного исследования.

**Обобщающий этап (2005-2006).** Разработка методических рекомендаций для педагогов-руководителей по проведению гуманитарной экспертизы с целью определения уровня безопасности образовательного пространства школы. Разработка методических рекомендаций для подготовки и переподготовки педагогов-руководителей с целью формирования у них профессиональных навыков по формированию безопасной образовательной среды.

На качественном уровне в зависимости от направленности на проблему безопасной образовательной среды было выявлено три смысложизненных стратегии: превентивная (предупреждение рисков в образовательной среде), изоляционная (тенденции видеть причину рисков в образовательной среде исключительно в контексте проблем общества), реабилитирующая (стратегия преодоления рисков в образовательной среде).

Изучение стремления к самоактуализации показало, что в зависимости от направленности на проблему психологической безопасности, педагоги-руководители акцентируют внимание на различных аспектах самореализации. Были также выявлены три основных аналогичные вышеназванным тенденции с помощью которых педагоги-руководители реализуют себя в процессе построения безопасной образовательной среды. В превентивных группах педагоги в большей степени живут настоящим, не откладывая свою жизнь на «потом». Им в большей степени присущ положительный взгляд на природу человека (стратегия рассуждений по типу: «Человек от природы добр, все его негативные особенности от окружения и воспитания»). Творческое отношение к жизни, стремление искать разные варианты решения возникших ситуаций. Стремление иметь свое собственное, независимое мнение по тем или иным вопросам. Свободное, непринужденное, естественное поведение дается без усилий, педагог не боится быть естественным перед подчиненными или учащимися. Сензитивность (чувствительность человека к своим желаниям и потребностям). Шкала контактности и гибкости поведения свидетельствуют о том, что в превентивной группе педагоги в большей степени ориентированы на общительность, установление прочных и доброжелательных отношений с окружающими, стремление не ориентироваться на социальные стереотипы, способностью к самовыражению в общении.

При попарном сравнении по средним значениям параметров полученных в результате тестирования по методикам СЖО и САМОАЛ (использовался  $t$  – критерий Стьюдента,  $p = 0,05$ ), было выявлено, что существует взаимосвязь между уровнем СЖО и уровнем самоактуализации личности педагогов, участников эксперимента. В превентивных группах, был выше не только уровень смысловой ориентации и интегральной смысловой саморегуляции, но и педагогики в этих группах, в большей степени чем их коллеги из групп «изоляция» и «реабилитации», свойственны качества присущие самоактуализирующейся личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В., Кремененко О.Д. Технологические особенности становления интегральной смысловой ориентации личности в учебном процессе // Северо-Кавказский психологический вестник. – № 2. – 2004. – С. 247–253.
2. Крутелева Л.Ю. Кремененко О.Д. // Северо-Кавказский психологический вестник. – № 2. – 2004. – С. 2467–272.
3. Психологическая безопасность школьников в контексте психологии здоровья. Основные подходы и критерии психологической безопасности личности / Методические указания для студентов факультета психологии РГУ к курсу: «Педагогическая психология». – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2006.

**Масаева З.В.**

*Планомерно протекает учебный процесс в общеобразовательных школах Чеченской республики. Строятся и восстанавливаются образовательные учреждения, а также предполагается создание новых моделей школ. Ведется работа по восстановлению и развитию дошкольного образования. Планируется большая работа по упорядочению деятельности школьных библиотек, по подготовке и изданию новых учебников, предметов и учебного плана регионального компонента. Проводится совместная работа с родительской общественностью. Выполнена огромная работа по совершенствованию учебно-воспитательного процесса и повышению качества образования Чеченской республики.*

**Ключевые слова:** общеобразовательная школа Чеченской республики, педагог, учащийся, образование (дошкольное, общее, дополнительное), школьные проблемы.

Организованно начался 2008-2009 учебный год во всех школах Чеченской республики.

По данным Министерства образования и науки ЧР на 1 сентября 2008 года в Чеченской республике функционирует 437 общеобразовательных школ и 4 специнтерната с общим количеством обучающихся 212769 человек. В 1-й класс принято 21615 детей. В 9-х обучается 24103 ученика, в 11-х классах дневных школ – 10042. Во многих школах из-за перезагруженности учениками учебный процесс проходит в две смены, а также переполнены классы по 40-45 учеников.

В школах республики работает 14929 учителей. Все эти годы проблема кадров для школ остается нерешенной. На 2008-2009 учебный год дополнительная потребность в учителях составила 677 человек. По данным отделов образования на работу принято всего 113 молодых учителей – выпускников педучилищ, Чеченского государственного педагогического института, Чеченского государственного университета, а также других профессиональных учебных заведений России. Особенно остро стоит проблема изучения иностранных языков. Во многих школах они не изучаются из-за отсутствия учителей. По той же причине в целом ряде школ республики становится невозможным и изучение других учебных предметов. И это даже не только в горных районах, но и в Шалинском, Урус-Мартановском, Шелковском, Гудермесском и других районах. Директорам школ приходится перегружать учителей учебными часами до 40-50 и более часов в неделю, что приводит к низкому качеству работы.

Без соответствующего педагогического образования в школах республики преподают 540 учителей.

Вопрос об обеспечении школ квалифицированными педагогическими кадрами остается актуальным. В 2008 году по инициативе Министерства образования и науки на основе 4-х стороннего договора (Министерство – Чеченский государственный университет и Чеченский государственный педагогический институт – местная администрация – абитуриент) на педагогические факультеты были приняты 115 человек из числа лучших выпускников года, желающих вернуться в школу.

Важнейшей частью системы образования является ее начальная ступень – дошкольное образование. Всего по республике в 2008 году функционировало 106 дошкольных учреждений. Из них 38 размещались в арендуемых частных домах, 33 – в приспособленных помещениях и только 35 детских садов имеют типовые здания. Количество детей в группах намного превышает нормы. На 8860 мест по республике 11670 детей. В Грозном на 1800 мест 3214 детей.

Правительство Чеченской республики принимает меры по развитию и улучшению дошкольного образования. В 2008 году построены и сданы детские сады в селениях Джалка и Верхний Нойбер. Открыты и работают в арендуемых частных домах 3 дошкольных учреждения в с. Ножай-Юрт и в Аргуне. Восстановлены 2 детских сада в Грозном.

Департамент образования принимает меры по созданию системы образования детей старшего школьного возраста с целью обеспечения равных

стартовых возможностей для обучения в начальной школе. Таким образом, будет осуществляться взаимосвязь и преемственность в дошкольной и школьной ступенях общего образования.

Книг не хватает. Не подкреплена должным образом эксперимент по переводу начальных классов на родной (чеченский) язык обучения. Отсутствуют качественные учебники и методическая литература.

Незанятость во внеучебное время порождает бродяжничество, по вине многих родителей дети остаются без должного семейного воспитания.

Определены 44 пилотные школы, в которых будет введена новая система оплаты труда и переход на нормативно-подушевое финансирование.

Создан специальный центр тестирования. Предполагается создание новых моделей школ: школа одаренных детей, школа – спортивный центр, школа – культурный центр и другие.

Предусмотрено создание общественных Советов, которые будут принимать активное участие в управлении образовательным учреждением, внедрение инновационных методов системы повышения квалификации.

Организовано проходят школьные, районные и республиканские Олимпиады школьников. В 2008 году на Олимпиаде приняли участие 540 обучающихся в 9-11 классах. Всего победителей – 24, 1 и 2 места присуждены 27 и 20 соответственно. Однако Олимпиада показала серьезные недостатки в работе педагогических коллективов с одаренными детьми. Не определились победители по таким предметам, как русская литература, физика, математика, обществознание, иностранный язык (французский, немецкий, английский), география, химия, история.

На должном уровне проходят конкурсы «Лучшие школы России», «Учитель года».

Министерство образования и науки Чеченской республики предложило дополнить Приоритетный национальный проект «Образование» следующими направлениями:

- стимулирование учреждений дошкольного образования;
- поощрение лучших работников дошкольных учреждений;
- стимулирование учреждений дополнительного образования;
- поощрение лучших работников дополнительного образования;
- поощрение лучших органов ученического, студенческого самоуправления.

Продолжаются работы по ремонту и восстановлению объектов образования, строительству новых школ. Только за один 2008 год в республике построено 19 новых школ.

В восстановленные и построенные вновь школы и другие учреждения завезено необходимое оборудование (ученическая мебель, компьютерная техника, классные доски, спортивный инвентарь, оборудование для учреждений дополнительного образования). 400 школ подключены к Интернету. По софинансированию куплено 4 автобуса и 20 кабинетов домоводства.

Предстоит большая работа по обеспечению учреждений образования учебниками, упорядочению деятельности школьных библиотек в настоящее время немыслимо без качественного изменения их содержания, формирования новых условий работы и расширения возможностей доступа к информации, что предполагает регулярное пополнение фонда и квалифицированный персонал. В школах республики действует 396 библиотек. Проведена специальная работа по изучению качественного состава кадров и ресурсного состояния базы школьных библиотек республики, основных направлений деятельности и проблем. Произведена паспортизация школьных библиотек. Нужно совершенствовать деятельность школьных библиотек, принимать меры по обновлению содержания и кадрового обеспечения.

Многое предстоит сделать по подготовке и изданию новых учебников и предметов регионального компонента.

Создана специальная рабочая группа, которая подготовит республиканский учебный план и учебники регионального компонента.

Вопрос об учебном плане и учебниках рассматривался на коллегии Министерства, где решено поручить специальной рабочей группе подготовку республиканского учебного плана и учебников регионального компонента.

Особенно пристальное внимание уделяется духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения. Наркомания, алкоголизм, беспорядочность, преступления среди несовершеннолетних – все это, к сожалению, присутствует в сегодняшней жизни республики. Президент республики Р.А. Кадыров, правительство Чеченской республики требуют усиленной работы в этом направлении. На 1 сентября 2008 года на учете в ПДН МВД ЧР составляет 452 подростка.

Положительные результаты в повышении качества образования, духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения дает совместная работа школы с родительской общественностью.

11 сентября 2008 года состоялось республиканское родительское собрание. С докладом «О состоянии учебно-воспитательной работы в школах республики и мерах по улучшению качества образования и охране здоровья детей» выступил министр образования и науки Музаев А.А.

Много говорилось о недостатках в воспитании подрастающего поколения. Тревожные нотки звучали и в выступлениях родителей. Состоялся откровенный разговор о насущных проблемах образования в Чеченской республике о необходимости координации работы школы – семьи – общественности – правоохранительных органов по повышению качества обучения и воспитания подрастающего поколения.

В республике функционирует 106 учреждений дополнительного образования, в том числе 47 спортивных школ. Более 85000 детей и подростков посещают здесь кружковые и секционные занятия.

Массовое привлечение к регулярным занятиям по физической культуре, воспитание у учащихся устойчивого интереса к занятиям в туристско-краеведческих, эколого-биологических кружках, в домах детского творчества, их участие в различных мероприятиях, поиск талантливых детей и привлечение их в учреждения дополнительного образования – вот круг вопросов, по которым строилась работа в 2008 году.

Только за один год подготовлено:

- спортсменов массовых разрядов – 5960 человек;
- спортсменов 1го спортивного разряда – 680 человек;
- кандидатов в мастера спорта – 336 человек;
- подтвердили звание Мастер спорта международного класса – 2 человека.

На различных мероприятиях ЮФО, Всероссийских и международных приняли участие более 850 спортсменов. Занято 385 призовых мест.

Проводится плановая работа по обеспечению безопасности функционирования образовательных

учреждений. Педагогическими коллективами реализуется программа «Обучение правилам пожарной безопасности». Во всех учреждениях образования имеются планы-эвакуации, проводятся тренировочные занятия, в 292 школах имеются пожарные водоемы, в 363 школах отремонтированы отопительные системы, в 379 школах – электроснабжение.

Серьезное внимание уделяется профилактике дорожно-транспортного травматизма детей. В школах разработаны специальные планы работы с детьми по изучению правил дорожного движения.

На 1 января 2008 года зарегистрировано 4442 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Деятельность органов и учреждений образования по выявлению и передаче этих детей в семьи родственников остается главной задачей. В 2008 году 1515 детей этой категории отдыхали в летних оздоровительных лагерях Кабардино-Балкарии, Карачаево-Черкессии, Ставропольского края.

Проведена значительная работа по совершенствованию учебно-воспитательного процесса и повышению качества образования в общеобразовательной школе республики.

В совершенствовании системы образования Чеченской республики, решении проблем комплексной программы модернизации образования важная роль отводится координированным действиям Министерства образования и науки и подведомственных учреждений с другими министерствами и ведомствами, органами исполнительной власти, общественными организациями и родительской общественностью.

## АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С НИЗКОЙ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Пыжова К.В.

*На основании результатов эмпирического исследования автор определяет психологические характеристики подростков с низкой речевой активностью и проводит сравнительный анализ между двумя группами респондентов. Коммуникативная активность анализировалась во взаимосвязи с личностной тревожностью в общении.*

**Ключевые слова:** речевая активность, личностная тревожность, коммуникативная интолерантность, кластерный анализ корреляций.

В подростковом возрасте благодаря возрастным интеллектуальным достижениям и развитию рефлексивных способностей оформляется вербализация страхов, формулируется объяснение своего проблемного общения и связанному с ним поведением, закрепляются психологические защиты, что способствует укоренению логофобической реакции на сам коммуникативный акт. Субъективные переживания подростков по поводу проблемного общения влияют и на их коммуникативное поведение и на развитие смысловой сферы. Травматические переживания подростка приводят к сдвигу его эмоционального фона в отношении к себе и к миру вообще, что ставит проблему общения еще более актуальной.

В возрасте 14-15 лет уже можно говорить об образовании невротического комплекса, затрудняющего общение подростков, поскольку эмоциональное напряжение, связанное с ухудшением речи особенно усиливается в ситуации ожидания речевого срыва. Выявлено, что в условиях нарушенного общения ярко проявляется роль низкого социометрического статуса, регистрируемого как при высоком, так и при низком уровнях тревожности. У подростков с высокой речевой активностью (также при наличии полярных вариантов тревожности) практически отсутствуют низкие показатели социометрического статуса, что свидетельствует о значимости снижения данного показателя в образовании тревожности именно у подростков с низкой речевой активностью.

В целом, социометрический статус опосредствованно отражает связь с самооценкой и волевыми чертами личности, недостаточный уровень развития которых также предопределяет появление у подростков с низкой речевой активностью повышенной тревожности.

Необходимо отметить, что к числу важных факторов в формировании тревожности относятся сложившиеся

механизмы психологической защиты и специфика их использования при заострении отдельных личностных черт. Следует подчеркнуть, что у подростков с крайними вариантами выраженности тревожности вырабатываются определенные комбинации защитных механизмов, которые привычно, на установочном уровне, актуализируются в любых травмирующих ситуациях.

Это приводит к блокированию способности к осмысленной переработке субъективно значимой информации, что закрепляет стереотипное воспроизведение прошлого опыта и способы поведенческого реагирования без учета специфики конкретной ситуации.

Одной из наиболее распространенных акцентуаций большинства подростков с высоким уровнем тревожности является экзальтированность, а основным способом разрешения эмоционально значимых проблемных ситуаций в реальной жизни – использование механизма компенсации. Компенсация подвергается и переживание собственной ущербности и неполноценности. Возраст и пол определяют использование дополнительных способов психологической защиты.

Высоко тревожные подростки с низкой речевой активностью чаще остальных обладают конфликтной самооценкой: с одной стороны, у них ярко выражено стремление и желание принимать себя как автономную личность, осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик; с другой стороны, подростки мнительны, зависимы от внешних обстоятельств и оценок, чувствительны к чужому мнению о себе, боятся рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях, и не обладают достаточным самоконтролем.

В создании крайне низкого уровня тревожности (чрезмерного спокойствия) ведущую роль играет механизм отрицания. На фоне гипертимных черт

характера у детей с нарушенным общением возникает картина маскированной тревожности.

Можно сказать, что в условиях школы такая стратегия преодоления трудностей является вынужденной, не всегда соответствующей личностным особенностям. Чрезмерно спокойные подростки в большинстве случаев занимают неблагоприятное положение в группе сверстников, но проявляют нечувствительность к своему реально неблагоприятному положению.

Такая нечувствительность носит защитный характер: чрезмерно спокойный подросток присваивает себе желаемые качества, поведенческие характеристики, отличающие гипертимную личность – активность, общительность, лидерство. При этом чрезмерное спокойствие обнаруживает связь с теми акцентуированными чертами личности, которые в значительной степени обуславливаются слабостью, истощаемостью, повышенной чувствительностью нервной системы, а именно – с педантичностью и тревожностью. Большинство чрезмерно спокойных подростков отрицают влияние речевых нарушений на самооценку и различные стороны жизни.

Тенденция к сокрытию, маскировке переживаний, действие механизмов психологической защиты – отрицания, замещения, проекции, компенсации приводят к тому, что подростки испытывают противоречивые чувства и затрудняются аргументированно объяснить причины своего нейтрального (или демонстративно позитивного) отношения к дефекту.

Часть чрезмерно спокойных подростков, напротив, может бравировать наличием речевого дефекта и утверждать, что данное нарушение делает их особенными, интересными для окружающих и свидетельствует об их индивидуальности. Возможное неблагоприятное положение среди сверстников, неспособность занять достойное положение в группе, положительная или завышенная самооценка, отрицание негативных переживаний проявляется у данной категории подростков в ярко демонстративных чертах характера. Тревожность маскируется внешней активностью или нарочитым спокойствием.

**Экспериментальная база исследования.**

Исследование проводилось в течение трех лет (2006-2009 гг.) на базе средних общеобразовательных школ № 1, № 4 и МУЗЦРБ Аксайского района Ростовской области. В эмпирической части исследования приняло участие 120 учащихся 9-11 классов, из них 60 (20 девушек и 40 юношей), имеющих уровень успешности речевого и коммуникативного развития ниже средних показателей. Выборка подростков формировалась в результате диспансерного наблюдения и планируемых два раза в год медицинских профилактических осмотров подростков из школ Аксайского района.

Поскольку целью нашего исследования явилось изучение личностных особенностей подростков

с низкой речевой активностью, то в банк применяемых методик мы включили следующие.

Метод сбора информации – традиционные методы: включенное наблюдение и самонаблюдение подростков.

Тестирование:

- 1) характерологический опросник К. Леонгарда-Шмишека;
- 2) шкала оценки личностной тревожности (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин);
- 3) тест Стреляу;
- 4) методики изучения компетентности в общении;
- 5) методика диагностики межличностных отношений Т. Лири;
- 6) тест описания поведения К. Томаса;
- 7) методика изучения представлений о себе (Q – сортировка);
- 8) проективная методика С.Л. Братченко НЛО (направленность личности в общении).

Для определения корреляции между переменными всех шкал мы применили коэффициент корреляции Пирсона.

$$r_{xy} = \frac{\sum(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum(x_i - \bar{x})^2 \cdot \sum(y_i - \bar{y})^2}} = \frac{n \cdot \sum(x_i y_i) - (\sum x_i \cdot \sum y_i)}{\sqrt{(n \cdot \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2)(n \cdot \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2)}}$$

где  $x_i, y_i$  – значения, принимаемые переменными X и Y

$\bar{x}, \bar{y}$  – средние значения переменных X и Y.

В результате проведения корреляционного анализа была построена корреляционная плеяда качеств /см. рис.1/



Условные обозначения:



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

Корреляционная плеяда показывает достаточно тесную взаимосвязь практически всех переменных.

В результате были обнаружены статистически значимые прямые связи между личностной тревожностью и некоторыми личностными особенностями (при уровне значимости  $p < 0,05$ ): тревожностью ( $r = 549$ ), циклотивностью ( $r = 544$ ), неуравновешенностью ( $r = 529$ ), гипертимностью ( $r = 432$ ), возбудимостью ( $r = 305$ ), уровнем общения ( $r = 494$ ).

Таким образом, можно сделать вывод, что тревожность взаимосвязана с перечисленными личностными особенностями подростков. Также обнаружена прямая связь между личностной тревожностью и стратегией поведения в конфликте как «избегание» общения ( $r = 257$ ).

Результаты исследования показали наличие обратной статистической связи между личностной тревожностью и самоконтролем в общении ( $r = -4,18$ ), а так же установление обратной связи между тревожностью и сотрудничеством ( $r = -4,58$ ). Других статистически достоверных корреляций обнаружено не было.

Полученные экспериментальные данные показали, что не только ярко выраженная (высокая) тревожность, но и чрезмерное спокойствие, проявляющееся в замещении, игнорировании, отрицании травматического эмоционального опыта детьми с нарушением общения, является потенциально опасными для их социально-психологической адаптации. Следует отметить, что в экспериментальной группе уровень чрезмерного спокойствия не только был выявлен у значительно большего количества подростков, но и содержательное его наполнение имело определенную специфику.

Затем была проведена множественная корреляция между всеми шкалами методик, включенными в исследование у подростков контрольной группы (см. рис. 2).



**Рис.2. Корреляционная плеяда (отражены корреляционные связи на уровне значимости  $p < 0,05$ )**

В результате были обнаружены статистически значимые прямые связи между личностной тревожностью и личностными особенностями подростков (при уровне значимости  $p < 0,05$ ): авторитарностью ( $r = ,319$ ), эгоистичностью ( $r = ,294$ ) в межличностных отношениях.

Так же была обнаружена обратная корреляция личностной тревожности с мотивацией потребности достижения ( $r = -,336$ ), зависимым поведением в межличностных отношениях ( $r = -,299$ ) и подвижностью нервных процессов ( $r = -,282$ ). Других статистически достоверных корреляций выявлено не было.

В целом, анализ результатов констатирующего эксперимента и обработка данных с помощью методов математической статистики позволили описать феноменологическую вариативность проявлений тревожности и уточнить механизмы ее формирования.

### Результаты кластерного анализа

Кластерный анализ дал возможность разделить исходное множество объектов на группы (кластеры), упорядочив объекты в сравнительно однородные классы.

В результате кластерного анализа уменьшилось число объектов путем их группировки, и выявились группы, в состав которых вошли объекты более сходные друг с другом, чем с представителями других групп.

С целью построения классификации объектов, для выявления групп переменных, которые теснее связаны друг с другом, чем с другими переменными и был проведен кластерный анализ, включающий показатели всех шкал методик, который позволил выделить сравнительно узкий набор личностных свойств испытуемых. В результате было выделено 2 кластера.

Таблица 1

### Установление соотношения кластеров и переменных

№	Название кластера	Переменные
1.	Группа подростков с избеганием межличностных контактов	1. Альтероцентристская напр. (0,998), 2. Циклотимический (0,995), 3. Избегание борьбы (0,875), 4. Зависимый (0,814), 5. Избегание (0,761), 6. Соперничество (0,682), 7. Подчиняемый (0,602).
2.	Группа подростков с коммуникативной интолерантностью	1. Конформный (,1000) 2. Неуравновешенный (0,527), 3. Гипертимность (0,529), 4. Сам. в общении (0,689), 5. Тревожный (0,574), 6. Личностная тревожность (0,514)

Коэффициент кластерного анализа корреляций содержит значение расстояния между кластерами.

Рассматриваются коэффициенты для кластера, имеющие значение более 0,5.

Первый фактор соответствует предполагаемому «избеганию межличностных контактов», так как объединяет такие параметры: цикличность в настроении, соперничество или избегание в ситуации конфликта; зависимость – не склонность брать ответственность на себя; подчиняемость – желание подчиниться более сильному без учета ситуации.

В направленности в общении – добровольная «центрация» на партнере, на его целях, потребностях и чувствах. Не желание участвовать в групповой жизни – «избегание борьбы».

Во втором кластере распределились параметры, которые можно отнести к некоторым характеристикам коммуникативной интолерантности: конформная направленность в общении, склонность к подражанию и реактивному взаимодействию, тип акцентуации – неуравновешенность, гипертимность (подростки игнорируют наказания и теряют грань дозволенного), у другой группы подростков – тревожный тип акцентуации (с пониженным фоном настроения, подростки робкие и неуверенные в себе).

Многочисленные данные, полученные в различных исследованиях, указывают на прямолинейную связь коммуникативной интолерантности и высоким самоконтролем в общении, который блокирует спонтанность в общении с окружающими и снижает уровень доверительности в межличностном общении.

Подобное сочетание перечисленных параметров свидетельствует о причинах неэффективного взаимодействия в социальной общности, указывает на недостаточную степень сформированности системы отношений, направленность которой обуславливает преобразовательную активность личности в целом.

**На основании анализа данных по критерию Манна-Уитни (U)** были установлены различия между группами подростков с низкой речевой активностью и подростками имеющих средний или высокий уровень речевого развития по уровню выраженности личностных признаков. В результате чего были получены и проинтерпретированы психологические портреты каждой группы респондентов.

**Для группы подростков с высоким уровнем речевого развития характерным является:** широкий диапазон эмоциональных состояний, искренность. Они гибко реагируют на изменение ситуации в общении, но не всегда отличаются сдержанностью

в проявлении эмоций, отказывая партнеру в полном внимании. В ситуации конфликта стремятся прийти к альтернативному решению, достичь компромисса, но могут проявлять авторитарность и напористость в защите собственных интересов. В группе считаются дружелюбными, активными, предприимчивыми и независимыми. Стремятся дружить и получать одобрение у значимых для них людей.

**Подростков с низкой речевой активностью отличает:** замкнутость, неразговорчивость, необходимость новых контактов надолго выводит их из равновесия, часто бывают, недовольны собой, тревожатся по любому поводу, долго переживают травмирующие события, склонны к страхам и цикличности настроения. Стараются вытеснить высокую тревожность низкой, чтобы представить себя «в лучшем свете».

В конфликтной ситуации стараются приспособиться, принося в жертву собственные интересы, не проявляя внимания к интересам других людей. В межличностных отношениях могут проявлять агрессивность, повышенную раздражительность и несдержанность, в других ситуациях – подчиняемость и неуверенность в себе.

В направленности общения стремятся подчинить партнера по взаимодействию себе, с требованием быть понятым. При этом сам партнер ему интересен «для дела». Предпочитают скрывать свои истинные цели и чувства, оставаясь «закрытыми». Не стремятся участвовать в групповой жизни, показывают стремление уйти от взаимодействия и общения «как такового».

Проведенное исследование позволило выделить и описать психологические характеристики и коммуникативное поведение подростков, участвующих в эксперименте и наметить дальнейший коррекционный маршрут по работе с группой подростков, имеющих проблемы в общении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в группе сверстников. Автореф. Дис. ... д-ра психол.н. – М., 1977.
2. Мудрик А.В. Общение в юношеском возрасте. // Под ред. Н.М. Трофимовой, Т.Ф. Пушкиной, Н.В. Козинной. – СПб: Питер, 2005. – С. 207-215.
3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб: ООО «Речь», 2004. – 350 с.

## СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ ИНВАЛИДА И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА ЗАНЯТОСТИ

Панченко М.И.

*Проведено исследование ценностно-смысловой сферы людей с ограниченными возможностями находящих в кризисе занятости. Перечислены методики, позволяющие получить информацию о личностных смыслах и смысловых установках инвалидов. Описаны основные результаты исследования, выявлены основные смысловые деформации инвалидов в кризисе занятости.*

**Ключевые слова:** инвалид, смысловая сфера, смысловые деформации, методическое обеспечение, мотивация к труду, социально-психологическая адаптация.

Актуальность данного вопроса подчёркивается теми процессами, которые сейчас идут в обществе и всё возрастающим количеством людей, которых мы причисляем к социальной группе под названием «инвалиды». Ни одно государство уже не может решать свои политические, экономические и социальные программы без учёта формирования политики в отношении людей с инвалидностью. От выбора стратегии, методов и форм работы с данной категорией населения зависит очень многое. В этих условиях, на наш взгляд, необходима серьёзная корректировка курса по решению проблем инвалидности, который сформировался в государственных учреждениях и препятствует реализации права инвалидов на самоопределение и возможности получения профессионального образования и дальнейшего трудоустройства, а также разработка технологии психологической поддержки граждан оказавшихся в такой трудной жизненной ситуации.

В связи с этим нами было проведено исследование ценностно-смысловой сферы людей с ограниченными возможностями находящих в кризисе занятости. Перечислены методики, позволяющие получить информацию о личностных смыслах и смысловых установках инвалидов. Описаны основные результаты исследования.

В последнее десятилетие проведено большое количество исследований смысловой сферы личности, однако эти исследования практически не касались людей с ограниченными возможностями. С целью восполнить этот пробел в отношении инвалидов, находящихся в кризисе занятости, было проведено исследование, результаты которого представлены ниже. Проведенное исследование было направлено на выяснение специфики смысловых образований инвалидов, находящихся в кризисе занятости, на выявление «базовых» мотиваций, формирующих

жизненные цели, ценности, способы взаимодействия с миром и требований к профессиональной деятельности, с тем, чтобы на основе выявленных особенностей построить более эффективные образовательные технологии и избрать более адекватные способы интеграции инвалида в общество.

Анализ литературы по интересующей нас проблематике свидетельствует, что инвалиды обладают следующими особенностями смысловой сферы: 1) межличностные отношения инвалидов характеризуются эгоцентрической направленностью, 2) все свои стремления и мечты, представления о счастье большинство инвалидов связывают с состоянием своего здоровья, 3) они имеют неадекватную самооценку, 4) недоверчивы, подозрительны, обидчивы, 5) значимым является стремление к обретению физического чувственного, телесного комфорта, 6) реальные переживания часто инициируются состоянием суетливости, неутомности, беспокойства, неудовлетворенности эмоциональными отношениями.

Клиентов службы занятости, имеющих группу инвалидности или ограничения в трудоустройстве, можно условно разделить на группы активно ищущих работу и не рассматривающих ситуацию потери работы как критическую (далее профильная группа 1) и пассивно относящихся к проблеме трудоустройства с отношением к ситуации потери работы как критической (далее профильная группа 2).

Исходя из этого, были сформулированы следующие гипотезы.

1. Существуют значимые различия между смысловыми образованиями инвалидов, а также разные виды смысловой деформации, относящихся к первой профильной группе и ко второй профильной группе.
2. Инвалиды, находящиеся во второй профильной группе, имеют более низкий уровень развития

смысловой сферы, чем инвалиды в первой профильной группе.

3. У людей с ограниченными возможностями, находящимися во второй профильной группе, жизненные ценности смещены в сторону пассивных и иждивенческих, мотивация профессиональной деятельности низка.
4. Чем лучше инвалид интегрирован в общество, чем лучше он адаптирован к жизни в «здоровом» обществе, тем более оптимистичнее он видит свою жизнь в будущем, ориентируется преимущественно на собственные силы, тем активнее происходит целеполагание,

Для проверки гипотез использовались следующие методики:

- 1) методика диагностики социально-психологической адаптации К. Рождерса и Р. Даймонда;
- 2) оценка уровня мотивации клиента к трудоустройству;
- 3) мотивация успеха и боязнь неудачи (опросник Реана А.А.);
- 4) мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана);
- 5) определение направленности личности (ориентационная анкета);
- 6) изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования;
- 7) диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина);
- 8) тест смысловых ориентаций;
- 9) методика «Ценностные ориентации» М. Рокич.

А также на первоначальном этапе было проведено анкетирование с целью распределения испытуемых в профильные группы.

Полученные результаты позволили установить следующие особенности смысловых структур личности инвалида, находящегося в кризисе занятости: мотивация к труду, содержательные аспекты самооценки, отношение к окружающему миру, особенности взаимоотношений с социумом, содержание и степень сформированности жизненных планов, структуру жизненных ценностей.

Исследование проводилось в два этапа.

1. Декабрь 2007 г. – анкетирование с целью психологического анализа отношения инвалидов к трудоустройству в условиях безработицы. Анкетирование проводилось среди клиентов центра занятости населения г. Шахты Ростовской области, в котором приняло участие 300 респондентов, имеющих группу инвалидности [7].
2. Август-ноябрь 2008 г. – исследование с целью выяснения специфики смысловых образований инвалидов, находящихся в кризисе занятости. Всего в исследовании приняло участие 150 человек. Это граждане, зарегистрированные в ГУ ЦЗН г. Шахты,

с целью поиска подходящей работы и имеющие группу инвалидности или ограничения в трудоустройстве:

Таблица 1

**Участники исследования**

Всего		Молодежь	Шахтеры	Группа инвалидности			Причина инвалидности			
женщин	мужчин			2	3	ограничения	общее заболевание	ограничения по труду	проф. заболевание	трудоовое увечье
106	44	59	42	22	110	18	108	28	11	3

Все граждане, принимавшие участие в исследовании, были разделены на три профильные группы по результатам предварительно проведенного анкетирования.

*Профильная группа № 1.* Общее время безработицы до 1 года, не оценивают ситуацию «без работы» как критическую, считают, что есть шанс получить интересующее место работы, предпринимают конкретные действия относительно своего трудоустройства и ориентируются преимущественно на собственные силы. Группа испытуемых состоит из 50 человек.

Таблица 2

**Участники исследования, относящиеся к 1 профильной группе**

Всего		Молодежь	Шахтеры	Группа инвалидности			Причина инвалидности	
женщин	мужчин			2	3	ограничения	общее заболевание	ограничения по труду
29	21	22	7	14	22	14	36	14

*Профильная группа № 2.* Общее время безработицы от 1 года и более, оценка ситуации «без работы» как критической, считают, что нет шанса получить интересующее место работы, отсутствие конкретных действий относительно поиска работы, ориентированность на получение пособия по безработице и помощь центра занятости населения, при отсутствии интереса к другим активным направлениям работы службы занятости. Группа испытуемых состоит из 50 человек.

Таблица 3

**Участники исследования, относящиеся ко 2 профильной группе**

Всего		Молодежь	Шахтеры	Группа инвалидности			Причина инвалидности			
женщин	мужчин			2	3	ограничения	общее заболевание	ограничения по труду	проф. заболевание	трудоовое увечье
36	14	13	26	0	46	4	26	14	7	3

*Профильная группа № 3.* Промежуточный вариант, в котором со 100 % точностью нельзя отнести респондента ни к одной из двух выше представленных групп. Группа испытуемых состоит из 50 человек.

Таблица 4  
Участники исследования относящиеся к 3 профильной группе

Всего		Моло- дежь	Шах- теры	Группа инвалидности			Причина инвалидности			
женщин	мужчин			№2	№3	ограничения	общее заболевание	ограничения по труду	проф. заболевание	трудоов увече
41	9	24	9	8	42	0	46	0	4	0

Результат исследования социально-психологической адаптации по методике К. Рождерса и Р. Даймонда дает представление об уровне интеграции испытуемого, имеющего группу инвалидности или трудовые ограничения в социум, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими.

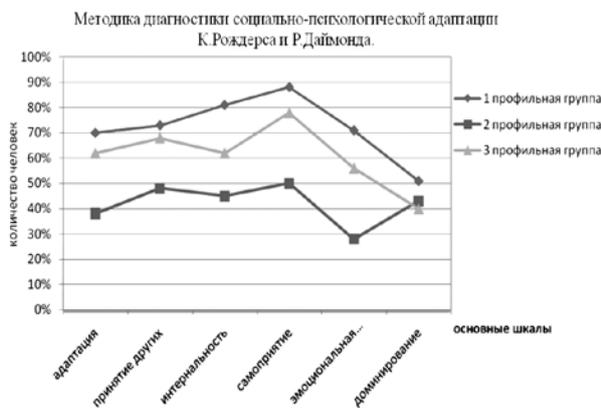


Рис. 1. Результаты исследования социально-психологической адаптации по методике К. Рождерса и Р. Даймонда

Как видно из рисунка 1, показатели по всем шкалам данной методики в первой и третьей профильных группах значительно выше показателей второй профильной группы. Это говорит о том, что ряд испытуемых, находящихся во второй профильной группе, считают себя «ненужными», «бесперспективными», имеют сложности социально-психологических контактов со здоровыми. Часто подобные отношения носят пассивно-потребительский характер со стороны инвалидов. Как свидетельствуют данные опроса администрации ряда предприятий, инвалиды часто не умеют себя «подать». Большую роль играет отсутствие или недостаток социальных навыков – умение общаться с окружающими, находить правильный тон, слушать собеседника, выражать свои чувства и эмоции в соответствии с принятыми стандартами. Особенно низкие значения имеет шкала «эмоциональная комфортность» во второй

профильной группе, что говорит о неблагоприятном эмоциональном фоне в данной группе.

Исследование мотивационной сферы проводилось по трем методикам, таким как: оценка уровня мотивации клиента к трудоустройству, мотивация профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана и мотивация успеха и боязнь неудачи в опроснике Реана А.А., для того, чтобы иметь наиболее полное представление о мотивах профессиональной деятельности испытуемых.

Мотивация к трудоустройству – это причины, побуждающие человека работать или искать работу (удовлетворение материальных потребностей, возможность сделать карьеру, самореализоваться, приобрести определенный социальный статус и др.). Основными критериями, определяющими у человека стремление работать, являются, во-первых, его активный поиск работы, во-вторых, желание и готовность к обучению новым или смежным профессиям. При этом важным является реальная оценка гражданина своих возможностей в вопросах трудоустройства.

Результат оценки уровня мотивации клиента к трудоустройству представлен в рисунках 2, 3, 4.

Оценка уровня мотивации клиента к трудоустройству. 1 профильная группа.

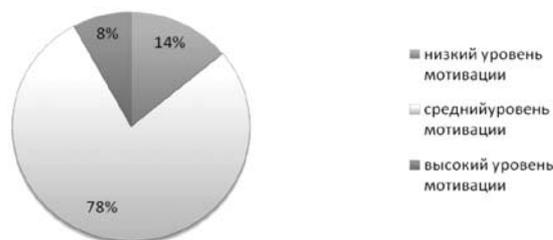


Рис. 2. Оценка уровня мотивации клиента к трудоустройству. 1 профильная группа

Оценка уровня мотивации клиента к трудоустройству. 2 профильная группа.

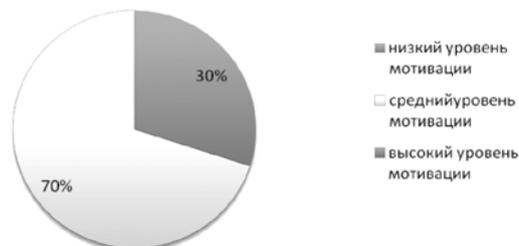
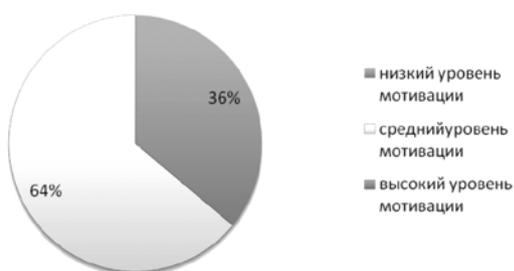


Рис. 3. Оценка уровня мотивации клиента к трудоустройству. 2 профильная группа

Оценка уровня мотивации клиента к трудоустройству.  
3 профильная группа.



**Рис. 4. Оценка уровня мотивации клиента к трудоустройству. 3 профильная группа**

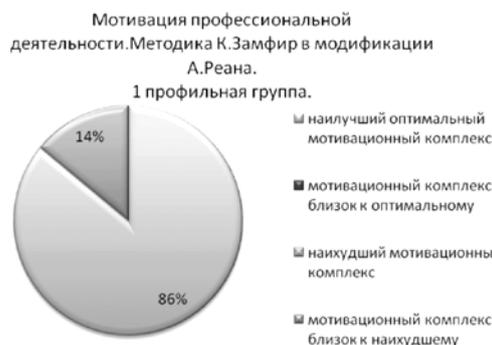
Как видно из диаграмм, в основном испытуемые во всех трех профильных группах имеют средний уровень мотивации: профильная группа 1 – 78 %, профильная группа 2 – 70 %, профильная группа 3 – 64 %. Это говорит о том, что основная масса клиентов службы занятости, имеющих трудовые ограничения или группу инвалидности все же заинтересованы в трудоустройстве, но по некоторым причинам прилагают для этого недостаточно усилий.

Низкий уровень мотивации в профильной группе 1 имеют 14 % испытуемых, в профильной группе 2 – 30 % и наибольшее число инвалидов, имеющих низкий уровень мотивации находятся в третьей профильной группе – 36 %. В основном это те клиенты службы занятости, которые неохотно принимают предлагаемые вакансии, стараясь найти причину отказа от них (удаленность от места проживания, не устраивает режим работы, задержка зарплаты и др.), занижают свои профессиональные возможности при подборе подходящей работы, в последний день идут на встречу к работодателю.

Высокий уровень мотивации был обнаружен только в первой профильной группе и численность таких испытуемых очень мала – 8%. Клиенты с высоким уровнем мотивации к трудоустройству живо интересуются всеми предлагаемыми вакансиями, просят дать их как можно больше, не откладывают посещение работодателей на последний день, приходят в центр занятости не только в назначенные дни, осуществляют самостоятельный поиск работы, стремятся повысить свою квалификацию, получить перспективную профессию, приобрести новые навыки, принимают предложения принять участие в активных программах занятости.

Результат исследования мотивации профессиональной деятельности по методике К. Замфир в модификации А. Реана показал (рис. 5, 6, 7), что больше всего испытуемых, имеющих наилучший

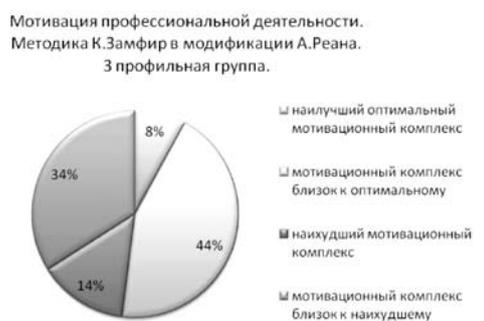
оптимальный мотивационный комплекс, находятся в профильной группе 1 – 86 %. В профильной группе 2 – 40 % и 20 %, у которых мотивационный комплекс близок к оптимальному. В профильной группе 3 всего лишь 8 % испытуемых имеют оптимальный мотивационный комплекс, но в этой же группе у 44 % испытуемых имеется мотивационный комплекс, близкий к оптимальному.



**Рис. 5. Мотивация профессиональной деятельности. 1 профильная группа**



**Рис. 6. Мотивация профессиональной деятельности. 2 профильная группа**



**Рис. 7. Мотивация профессиональной деятельности. 3 профильная группа**

Наихудший мотивационный комплекс в первой профильной группе имеют 14 %, во второй – 40 %, в третьей – 14 %, и 34 % испытуемых близки к наихудшему мотивационному комплексу.

Для испытуемых, имеющих наихудший мотивационный комплекс, и мотивационный комплекс, близкий к наихудшему, профессиональная деятельность обусловлена мотивами избежания порицания, желанием «не попасть впросак», которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой профессиональной деятельности, а также над мотивами денежного заработка и построения профессиональной карьеры, что говорит о нестабильном эмоциональном фоне у данных испытуемых.

Результаты исследования мотивации успеха и боязнь неудачи по опроснику Реана А.А. показал, что большинство испытуемых, находящихся в первой профильной группе, имеют мотивацию на успех 94 %, и только у 6 % испытуемых данной группы мотивационное поле ярко не выражено. Это говорит о том, что в данной группе в основном испытуемые имеют позитивную мотивацию, при которой человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность (рис. 8).



**Рис. 8. Мотивация успеха и боязнь неудачи.  
1 профильная группа**

Во второй профильной группе лишь 30 % испытуемых имеют мотивацию на успех, у 60 % мотивационное поле ярко не выражено, и у 10 % имеется мотивация на неудачу. Мотивация на неудачу относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избежания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избежания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха.

Люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Стараясь избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впасть в состояние,

близкое к паническому. По крайней мере, ситуативная тревожность у них в этих случаях становится чрезвычайно высокой. Однако все это может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу (рис 9).



**Рис. 9. Мотивация успеха и боязнь неудачи.  
2 профильная группа**

В третьей профильной группе 66 % испытуемых имеют мотивацию на успех и у 34 % испытуемых мотивационное поле ярко не выражено (рис. 10).



**Рис. 10. Мотивация успеха и боязнь неудачи.  
3 профильная группа**

Для определения личностной направленности в исследовании использовалась ориентационная анкета Б. Басса. С помощью данной методики выявляются следующие виды направленности личности: 1) направленность на себя (Я); 2) направленность на общение (О); 3) направленность на дело (Д).

Интерпретация связана с комментариями по этим видам направленности.



**Рис. 11. Определение направленности личности  
(ориентационная анкета)**

В первой профильной группе была выявлена ориентация преимущественно на дело: заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели – 56 % испытуемых.

Во второй профильной группе ярко выражена у большинства испытуемых ориентация на себя – 68 %, ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность. Напротив, ориентация на общение, стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми в этой группе испытуемых вообще не представлена. Можно сказать, что для этой части испытуемых межличностные отношения часто характеризуются эгоцентрической направленностью установок, избираемыми социально-психологическими ролями типа «жертвы» или «обиженного ребенка».

В третьей профильной группе все три направленности примерно находятся в равных долях: ориентация на себя – 38 %, ориентация на дело – 30 %, и ориентация на общение – 32 %.

В результате изучения самооценки с помощью процедуры ранжирования была выявлена следующая картина уровней самооценки клиентов службы занятости, имеющих группу инвалидности или ограничения в трудоустройстве в условиях кризиса занятости.



**Рис. 12. Изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования**

Как видно из графика, большинство испытуемых с низкой самооценкой находятся в профильной

группе 2 – это 48 %, 34 % из них имеют адекватную самооценку и 18 % – высокую. В профильных группах 1 и 3 низкую самооценку имеют 16 % и 14 % испытуемых соответственно. В основном, испытуемые в этих профильных группах обладают высокой самооценкой (42 % и 38 % соответственно) и адекватной самооценкой (42 % и 48 % соответственно).

Большинство инвалидов отличает неадекватная самооценка, которая при этом может быть как завышенной, так и заниженной. Известно, что самооценка тесно связана с переживанием чувства уверенности в себе.

Чувство неудовлетворенности собой, возникающее у инвалидов, часто маскируется желанием продемонстрировать себя в более выгодном свете. К.К. Платонов определил чувство уверенности в себе как чувство отсутствия сомнений, основанное на опыте и, прежде всего, на знаниях...[4] Уверенность в себе – положительное свойство личности, формируемое в процессе профессионального обучения и воспитания. Чувство уверенности в себе, как правило, является результатом переживания человеком своих возможностей в решении поставленных задач. Ограниченные возможности инвалидов являются достаточно объективным препятствием в переживании позитивных устойчивых чувств. В то же время чувство уверенности в себе, как характеристика устойчивого поведения, появляется, когда самооценка адекватна реальным возможностям личности.

Результат исследования общей осмысленности жизни с помощью «Теста смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева во всех трех профильных группах представлен в таблицах 5 и 6.

Таблица 5

**Общая осмысленность жизни (женщины)**

Группа	ОЖ	Цели	Процесс	Результат	ЛК-Я	ЛК-Жизнь
Профильная группа №1	133,75	34	29,75	23,75	22,75	23,5
Профильная группа №2	89,7	23,3	19,3	17,5	13,6	16
Профильная группа №3	102,7	30,5	22,8	23,3	19,8	24,3

Таблица 6

**Общая осмысленность жизни (мужчины)**

Группа	ОЖ	Цели	Процесс	Результат	ЛК-Я	ЛК-Жизнь
Профильная группа №1	142,55	34,6	29,75	28	22,6	27,6
Профильная группа №2	90,5	21,5	20	13,5	15	20,5
Профильная группа №3	128,9	39,2	29,5	20,3	18,6	21,3

В результате сравнительного анализа приведенных выше данных и данных, полученных в результате тестирования, удалось выявить следующие

особенности в смысловых ориентациях у граждан имеющих группу инвалидности или ограничения в трудоустройстве в условиях кризиса занятости:

- исследование общей осмысленности жизни инвалидов, относящихся ко всем трем профильным группам, показало, что в 1 и 3 профильной группах, как у женщин, так и мужчин она выше среднестатистической нормы, приводимой в качестве эталона [3]: 133,75 и 142,55, а также 102,7 и 128,9 соответственно, а во 2 профильной группе она ниже среднестатистической нормы, как у женщин – 89,7, так и у мужчин – 90,5;
- во второй профильной группе, как у женщин, так и у мужчин по всем шкалам имеются заниженные показатели. Для них характерно: отсутствие целей в будущем; неудовлетворенность своей жизнью в настоящем; неудовлетворенность прожитой частью жизни; неверие в свои силы контролировать события собственной жизни; фатализм, убежденность в том, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Диагностика самоактуализации личности по методике А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина дала следующий результат.



**Рис.13. Диагностика самоактуализации личности**

Как видно из диаграмм, клиенты службы занятости, находящиеся во второй профильной группе, имеют низкие показатели по следующим шкалам: «Ориентация во времени», «Креативность», «Спонтанность»,

Таблица 7

**Система терминальных жизненных ценностей**

Терминальные ценности	Профильная группа 1			Профильная группа 2			Профильная группа 3		
	А	В	С	А	В	С	А	В	С
1. Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	20	15	15	22	28		18	17	15
2.Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)	28	22		36	14		21	10	19
3.Здоровье (физическое и психическое)	50			50			50		
4.Интересная работа	27	16	7	39	11		28	10	12
5.Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)		21	29	4	1	45		13	37
6. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	46	4		33	16	1	50		
7.Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	36	14		16	34		41	6	3
8.Наличие хороших и верных друзей	17	28	5	1	18	21	14	36	
9.Общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)		21	29	3	28	19	2	34	14
10. Познание (возможность расширения своего образования, кругозор, общей культуры, интеллектуальное развитие)	6	27	17		41	8		39	11
11.Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)			50		29	21	9	32	9
12.Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	14	5	31	12	13	25	11	26	13
13.Развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)		4	46			50		16	34
14.Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	14	21	15	2	31	17	17		33
15.Счастливая семейная жизнь	28	22		44	6		50		
16.Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа и человечества в целом)		10	40			50	2	9	39
17.Творчество (возможность творческой деятельности)			50		4	46			50
18.Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	18	31	1	23	21	6	29	21	

*А – количество человек, распределивших данные ценности на места с 1 по 6 (ценности, которые наиболее значимы);*

*В – количество человек, распределивших данные ценности на места с 7 по 12 (промежуточный вариант);*

*С – количество человек, распределивших данные ценности на места с 13 по 18 (ценности, которые наименее значимы).*

«Аутосимпатия» и «Гибкость в общении». Можно предположить, что эти испытуемые невротически погружены в прошлые переживания, с завышенным стремлением к достижениям, мнительны и неуверенные в себе, нет доверия к окружающему миру, имеют низкий уровень стремления к творчеству, ригидны, не уверены в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции.

Изучение индивидуальной системы жизненных ориентаций с помощью методики М. Рокича представлено в таблицах 7, 8.

Ценности заставляют человека придерживаться определенного образа жизни и наполняют смыслом жизнь, которую он ведёт. Ценности каждого человека принадлежат связной картине мира, предоставляемой ему культурой. Ценности в значительной мере влияют также на чувство самооценности, которое субъект извлекает из определённых видов деятельности.

Так как ценности включают в себя определённые обязательства действовать в культурно осмысленных и санкционированных формах, человек, следуя им, переживает чувство принадлежности и правомерности. Более того, никто, действуя вопреки своим ценностям, не может избежать чувства стыда, вины, неудачи и неадекватности.

Как видно из таблиц 7, 8, системы жизненных ценностей в профильных группах 1, 2 и 3 схожи между собой. Так, во всех трех профильных группах такие терминальные ценности как здоровье (физическое и психическое), любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком), счастливая семейная жизнь, интересная работа занимают приоритетное место, а также в первой и во второй профильной группе такие ценности как жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом), в первой и третьей – материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений) и уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений) и во второй и третьей – уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений).

В инструментальных ценностях первые места во всех трех профильных группах заняли такие ценности

Таблица 8

**Система инструментальных жизненных ценностей**

Инструментальные ценности	Профильная группа 1			Профильная группа 2			Профильная группа 3		
	А	В	С	А	В	С	А	В	С
1. Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах	36	14		39	11		16	23	11
2. Воспитанность (хорошие манеры)	28	22		28	10	12	28	22	
3. Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	12		38		17	33	9	9	32
4. Жизнерадостность (чувство юмора)	21	21	8	8	30	12	4	19	27
5. Исполнительность (дисциплинированность)	13	7	30	12	38		33	17	
6. Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	47		3		27	13	9	20	21
7. Неприимчивость к недостаткам в себе и других	22	5	23			50		5	45
8. Образованность (широта знаний, высокая общая культура)	12	33	5	5	15	25	17	16	17
9. Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	24	13	13	41	9		24	11	15
10. Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)	31		19	7	28	15	15	12	23
11. Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	7	28	15	24	26		34	8	8
12. Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	6	37	7	5	18	27	12	20	18
13. Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	5	29	16	22	9	19	14		36
14. Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)		36	14	8	6	36	19	20	11
15. Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)		12	38		4	46		25	25
16. Честность (правдивость, искренность)	28	6	6	42	7		37	13	
17. Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	1	18	25	21	15	14	28	13	9
18. Чуткость (заботливость)	7	3	3	10	13	27	31	10	9

*А – количество человек, распределивших данные ценности на места с 1 по 6 (ценности, которые наиболее значимы);*

*В – количество человек, распределивших данные ценности на места с 7 по 12 (промежуточный вариант);*

*С – количество человек, распределивших данные ценности на места с 13 по 18 (ценности, которые наименее значимы).*

как воспитанность (хорошие манеры) и честность (правдивость, искренность), а также в первой и во второй группах – аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах, ответственность (чувство долга, умение держать свое слово), во второй и третьей – самоконтроль (сдержанность, самодисциплина).

Необходимо отметить, что такие терминальные ценности как красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве), развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей), счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа и человечества в целом), творчество (возможность творческой деятельности) и инструментальные – широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки), высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания), непримиримость к недостаткам в себе и других, для большинства испытуемых во всех трех профильных группах не актуальны.

Резюмируя выше представленные результаты исследования, можно сделать следующие выводы. Для подавляющего числа инвалидов характерно принятие болезни. Болезнь не принимается с точки зрения трезвой оценки своего состояния, а значит, закрываются ресурсные возможности для переключения интересов на доступные области жизни, для сосредоточения внимания, забот и интересов на судьбе близких, своего дела, красоте природы, искусства и др., формируется ограничительный тип поведения с точки зрения реализации собственных возможностей.

Итак, обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что кризис занятости, а особенно длительное пребывание в нем, для многих людей с ограниченными возможностями является фактором, влияющим на сбалансированность и структурированность смысловой сферы, что приводит к ее существенной

деформации. Для них характерны неадекватно заниженные показатели о себе как о сильной личности (не верят в силу контроля своей жизни) в сочетании с низкими показателями по шкале Локус контроля (фатализм), также общая неудовлетворенность своей жизнью.

Инвалиды с низким уровнем социально-психологической адаптации, с заниженной самооценкой и, как следствие, не уверенные в себе, имеют более низкий уровень развития смысловой сферы, чем инвалиды с высоким уровнем интеграции в социум и с завышенной самооценкой.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Айшервуд М.М. Полноценная жизнь инвалида. – М., 1991.
2. Даскин А.А., Танюхина Э.И. Социально-бытовая и трудовая реабилитация инвалидов и пожилых граждан. – М., 1996.
3. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненные ориентации (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000.
4. Методические рекомендации для специалистов службы занятости по работе с инвалидами / Авторы-составители: И.В. Кузнецова, О.В. Большакова, С.В. Филина. – Ярославль: Центр «Ресурс», 1999.
5. Обучение, трудоустройство, социальное, медицинское и психологическое обслуживание инвалидов. – Ярославль: Центр «Ресурс».
6. Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно-психической и соматической патологии // Сборник научных трудов / Под редакцией М.М. Кабанова. – Л., 1999.
7. Социальная структура и социальные процессы в современном обществе / Сборник научных трудов. – Ростов-на-Дону: изд-во ЮРГУЭС, 2008. – Вып. 3.
8. Шаг в будущее. Курс психологической поддержки инвалидов. – Таганрог: изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2004.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНТЕКСТАХ

**Лунина Е.Б.,  
Исаакян О.В.**

*В данной статье выявлено, что содержательно-смысловые и мотивационно-динамические составляющие самореализации определяются направленностью личности. Они характеризуются специфическим набором мотивационных, ценностных и смысловых компонентов, образующих факторы самореализации, свойственные для определенной личностной направленности.*

**Ключевые слова:** самореализация, смысловые образования личности, самоактуализация, самоосуществление, направленность личности.

С увеличением интереса к феномену самореализации личности, обусловленным пониманием ее определяющей роли в жизнедеятельности человека, несомненна и возрастающая потребность научного обоснования и изучения самореализации личности как психологической проблемы. В настоящее время существуют терминологические расхождения и различия в толковании понятия самореализации личности разными авторами, а так же отсутствуют разработанные психологические теории и модели самореализации личности.

Изучение человека как единого целостного образования разорвано, рассеяно по множеству областей знания.

Подобное состояние во многом обусловлено тем, что науки о человеке перешли от синкретичного (целостного) подхода к человеку, характерного для древности и средневековья, когда на первом плане находились проблемы гуманизма, духовности, соотношения души и тела на второй, аналитический этап развития. Данный этап характеризуется, как известно, дифференциацией целостного подхода и появлением отдельных наук таких, как психология, социология, физиология и других, с помощью которых анализируются частные стороны, свойства и проявления человека. На этот подход в основном опираются ученые в настоящее время. Однако сейчас наметился переход к следующему этапу «синтетического человекознания» (данное выражение принадлежит Б.Г. Ананьеву). На данном этапе предстоит объединить знания отдельных наук на новой основе и вернуться к глобальным характеристикам человека с учетом современного состояния науки и общества в целом.

В настоящее время проблема развития и использования человеческого потенциала рассматривается

в новом аспекте. Более высокие требования предъявляются к самостоятельности, креативности, инициативе и предприимчивости человека, что вызвано происходящими в обществе изменениями. Б.Г. Ананьев неоднократно отмечал усиление влияния человеческого фактора на различные стороны действительности. Все это обуславливает возрастание актуальности проблемы самореализации личности.

В зарубежной научной литературе термин «самореализация» (self-realisation) впервые приводится в словаре по философии и психологии, изданном в 1902 г. в Лондоне: «Самореализация – осуществление возможностей развития Я». Такое определение соответствует такому пониманию, согласно которому высшим конечным результатом развития является самореализация или самоосуществление.

Термин «самореализация» используется в отечественной и зарубежной психологической, педагогической, философской, социологической и другой общественно-научной литературе. В отечественных психологических и педагогических исследованиях он начал употребляться в 90-х годах XX века, в социологических и других общественно-научных – в период строительства коммунизма. В философских исследованиях, использование понятия «самореализация» и идей, положенных в его основу, уходит в глубокое прошлое. В общенаучных исследованиях, прежде всего общефилософских, данный термин использовался как в рамках диалектической философии, так и с метафизических позиций.

Несмотря на то, что в настоящее время термин «самореализация» используется все чаще, в отечественной психологической, социологической, педагогической, философской и другой справочной литературе (энциклопедиях, словарях и т.д.)

определения этого термина отсутствуют. Не приводятся они и в больших энциклопедиях и толковых словарях русского языка.

На процесс самореализации оказывают влияние две группы условий: внутренние и внешние. Под внутренними условиями принято понимать степень развитости способностей, качества характера, воли, привычки человека, гибкость или ригидность мышления и так далее; под внешними – наличие или отсутствие социального заказа на способности, его потенции, мера востребованности их со стороны социальных структур и целого.

Внутренние условия, так или иначе, проявляются в процессе развития человека, развертывания его судьбы, реализации различных сценариев жизненного пути. В процессе развертывания судьбы происходит или не происходит профессиональный, психологический; гражданский, моральный и т. п. рост человека, раскрытие им своих способностей. В данном случае рост трактуется как последовательное удовлетворение все более высоких потребностей человека. В соответствии с законом иерархии потребностей движение к подлинной самореализации не может начаться, пока человек не освободится от доминирования низших потребностей. При доминировании низших потребностей не происходит раскрытия самых глубинных способностей и потенций человека.

Создание внешних условий для самореализации всех членов общества прерогатива разумной социальной политики. При этом необходимо учитывать тот факт, что на различных этапах жизни человека необходима своеобразная социальная помощь. Понятно, что помощь в развитии для ребенка, юноши и пенсионера будут различными.

Наиболее близкими к понятию «самореализация» являются понятия «самоактуализация» и «самоосуществление». Понятие «самоактуализация», как правило, описывается в психологической литературе со ссылкой на работы А. Маслоу. В зарубежных психологических и философских словарях термин «самоосуществление» (self-fulfillment) чаще трактуется как свершившийся, конечный результат самореализации, полная реализация возможностей личности.

В различных науках о человеке, на разных этапах их существования, так или иначе, появляется термин «самореализация».

Идея самореализации имеет давнюю историю в философии. «В качестве высшей ценности самореализация трактуется в философии Упанишад (с VIII до V в. до н.э.) и в даосизме (VI-V вв. до н.э.). На Западе учение о самореализации восходит, по крайней мере, к Аристотелю и отчасти Платону, представляя собой не только теоретический анализ этого

феномена, но и практические рекомендации путей и способов индивидуального самоосуществления». В конце XIX – начале XX вв. в англоамериканских теориях, в особенности, у представителей идеализма, принцип самореализации обретает характер этической заповеди. По мнению многих философов, данная тенденция сохраняется в XX в. в философии экзистенциализма.

Ранее в советской общественной системе проблема самореализации игнорировалась. Существовали обязательные, определенные формы самореализации личности, в основе которых лежала система идеалов и ценностей, дающая ответы на все духовные и мировоззренческие вопросы. Такая форма самореализации избавляла от необходимости поиска своего места в жизни и обеспечивала иллюзорную защищенность.

Изменения в общественной жизни повлекли за собой совершенно иной социальный запрос – на принятие человеком самостоятельных, индивидуально выверенных решений. Все это создало условия для подлинной самореализации, основным признаком которой является альтернативность, возможность выбора.

Многие исследователи считают, что самореализация оказывается сложной вследствие условий человеческого существования. Самореализация предполагает планирование своей жизни и деятельности, самосоздание условий своей активности направленной на более полную реализацию своих способностей и возможностей. В современном мире создание этих условий оказывается достаточно сложным, а чаще невозможным.

Известно, что важнейшей сферой самореализации человека является труд. Р.А. Зобов и В.Н. Келасьев выделяют критерии позволяющие судить об успешности или неуспешности самореализации в трудовой деятельности.

Наиболее известным показателем успешности или неуспешности самореализации человека в труде является показатель внешней продуктивности деятельности. Речь идет преимущественно о количественных показателях, конечно, при сохранении некоторого требуемого уровня качества (количество знаний, усвоенных студентом, количество новых разработок в той или иной сфере науки и т.д.). Часто о самореализации судят преимущественно по этому показателю. Для общества действительно важно, каков внешний результат, в каком количестве продукции он выражается. Эта продукция необходима для существования и процветания общества.

Другим важнейшим показателем самореализации в труде является показатель меры удовлетворенности человека процессом своего труда. Если человек достигает высоких результатов, но при этом не

получает удовлетворения, нет оснований говорить об успешной самореализации. С этой точки зрения самореализации нет и у студента, который, получая высокие оценки, тем не менее не испытывает удовлетворения от изучаемых предметов. Только в том случае, когда высокие результаты подкрепляются внутренней удовлетворенностью, появляются веские (но еще недостаточные) основания, чтобы говорить о состоявшейся самореализации [там же].

Следующим, не менее важным показателем самореализации является нервно-психическая «цена», которую человек вынужден платить за свою результативность и удовлетворенность. Даже при высокой продуктивности и удовлетворенности вряд ли можно говорить об успешной самореализации, если человек вынужден расплачиваться за нее своим физическим или психическим здоровьем.

Итак, самореализация имеет место, если налицо: высокая продуктивность (результативность), удовлетворенность своим трудом – при отсутствии разрушающих нервно-психических затрат. По сочетанию этих трех показателей можно судить о мере самореализации человек в том или ином виде труда.

«Под самореализацией ... понимается практическое осуществление человеком его задатков, способностей, дарований и черт характера через ту или иную сферу социальной деятельности с пользой для самого себя, коллектива и общества в целом... Самореализация продолжается всю жизнь, но в ней можно выделить ряд конкретных актов – «пиков» глубоко индивидуального процесса самореализации...».

Следует также иметь в виду, что самореализация предполагает трансформацию способностей, замыслов, установок человека (его внутреннего содержания) в поведение. Поэтому одни работают для удовлетворения своих биологических потребностей, другие – ради реализации именно своих способностей, ценностных установок, часто явно утопического характера. Таким образом, мотивы самореализации могут быть совершенно различными.

Феномен самореализации имеет явно выраженный междисциплинарный характер. Он представляет интерес не только для психологов, но и для социологов, философов, социальных и медицинских работников. Проблема самореализации личности, это психологическая проблема, особенности и закономерности которой могут быть выявлены посредством психологической науки с привлечением междисциплинарных знаний.

Самореализация как междисциплинарный феномен не может исследоваться без использования научного знания, полученного не только в смежных, но и на первый взгляд далеких друг от друга фундаментальных математических, физико-математических, естественных и других науках.

При рассмотрении самореализации личности как процесса и как результата, необходимо учитывать то, что мы рассматриваем сверхсложную систему – личность. Система эта взаимодействует с другими людьми и социумом. Таким образом, при рассмотрении таких сложных систем как личность необходимо учитывать знания о саморазвитии и самоуправлении систем, нужен новый метод и язык описания, позволяющий представить разные группы процессов как некоторое целостное образование. Базой для такого метода мог бы послужить системно-структурный подход (синергетический). Рабочими понятиями такого подхода являются понятия элементов и связей. Системно-структурный подход ориентирует исследователя на изучение объекта с позиций взаимодействия его элементов.

Мы отдаем себе отчет, о том, что некоторые качества человека не могут быть выражены на языке связей и элементов. Например, чувства, эмоции, самосознание человека выступающие как сложные качества, которые невозможно описать на языке структурных теорий, и тем более на него нельзя переложить такие особенности, как индивидуальное своеобразие, неповторимость человека, его субъективный мир. Однако это ни сколько не умаляет возможностей данного метода, а лишь демонстрирует необходимость его дальнейшей разработки и приспособления к нуждам наук о человеке.

Синергетика – это дисциплина, которая находится на стыке ряда наук (физики, химии, биологии и т.д.). Основная задача этого междисциплинарного направления научных исследований, возникшего в 70-е гг. XX в., – познание общих закономерностей и принципов процессов самоорганизации различной природы. «В рамках синергетики изучается такое совместное действие отдельных частей какой-либо неупорядоченной системы, в результате которого происходит самоорганизация – возникают макроскопические, пространственные, временные или пространственно-временные структуры, причем рассматриваются как детерминированные, так и стохастические процессы».

Термин «синергетика» ввел Г. Хакен (Штутгартский университет, ФРГ). Он происходит от греческого «synergeia» – совместное или кооперативное действие. Иными словами, рассматривается процесс самоорганизации, происходящий в системах, состоящих из большого числа составляющих, и определяющийся совокупным кооперативным действием. Эффект самореализации заключается в самопроизвольном, спонтанном образовании упорядоченных структур в неупорядоченных стохастических системах; самоорганизующаяся система способна изменять внутреннюю структуру и способы поведения. «Процесс самоорганизации

представляет собой автоматический процесс, при котором выживают комбинации, выгодные с точки зрения адаптации».

Синергетика исследует принципы эволюции сложных, открытых, динамических систем, т.е. описывает класс систем и процессы, подпадающие под феномен самореализации. Развитие является процессом самоорганизующимся. Сам процесс жизнедеятельности обуславливает самодвижение, самодетерминацию субъекта и соответственно расширяет спектр возникающих на жизненном пути противоречий. Процесс самореализации человека, как правило, происходит в социальном окружении, где человек является центром этой системы. Взаимодействуя с социальным окружением, человек на своем жизненном пути в процессе самореализации осуществляет как профессиональный выбор, так и выбор профессионального окружения, в наибольшей степени способствующий продуктивности и удовлетворенности; отдавая предпочтение тем или иным путям своего развития, субъект основывается на более удачном опыте применения своих способностей в личных устремлениях. Самореализация включает в себя самопроектирование, то есть представление о том, каким человек хочет видеть себя в ближайшем и отдаленном будущем. Посредством самоорганизации и самоуправления субъект осуществляет достижение поставленных целей, саморазвертывание своего жизненного пути. Самореализация приобретает продуктивный характер тогда, когда она направлена на развитие личности и использует адекватные субъективные стратегии. Соответственно, феномен самореализации должен рассматриваться в свете синергетической парадигмы.

Личность является сложной самоорганизующейся системой, которой нельзя навязать пути ее развития. Исходя из этого, необходимо понять, как способствовать ее собственным тенденциям развития.

В условиях инноваций в сфере образования, гуманизации учебного процесса, усиливается интерес к психологическим знаниям, личности педагога и учащегося. Понятие «самореализация» становится все более персонифицированным. Признание индивидуального подхода к учащимся вызывает необходимость интереса к личности учащегося со стороны педагога и вносит новый смысл в педагогическую деятельность.

Итак, проблема самореализации занимает важное место в системе наук о человеке. В силу ее актуальности и значимости в поисках ответа на вопрос о раскрытии человеческого потенциала к ней обращаются представители разных наук. Очевидно, что проблема самореализации должна рассматриваться в системе наук о человеке. Проблема самореализации личности, бывшая ранее прерогативой философского

исследования, является современной, сверхсложной психологической проблемой.

Понятие системы как психологической категории, было заложено еще Л.С. Выготским, который, рассматривал динамическую смысловую систему как единство аффективных и интеллектуальных процессов сознания [5]. В дальнейшем, А.Г. Асмолов развивая положения Выготского, использовал понятие динамической смысловой системы для обозначения многомерной системной организации смысловых образований. Эта система, по Асмолову, характеризуется собственной внутренней динамикой, определяемой сложными иерархическими отношениями между ее составляющими. Являясь производной от деятельности человека и его позиции, динамическая смысловая система выражает содержательные характеристики личности как целого и выступает единицей ее анализа.

Рассматривая человека, его личность и бытие как сложные системы, большинство исследователей исходят из общенаучного определения понятия системы как совокупности элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенную целостность, единство. В качестве основных характеристик системы выделяются: целостность, структурность, иерархичность, взаимообусловленность системы и среды, множественность описания. При этом психологические системы характеризуются такими специфическими особенностями как динамичность, самоорганизация и целеустремленность. Данные характеристики нашли свое отражение в таких сложно организованных системах как «многомерный мир человека» А.Н. Леонтьева, «жизненные миры» Ф.Е. Василюка, «смысловая сфера личности» Б.С. Братуся, «смысловая реальность» Д.А. Леонтьева и др.

В.Д. Шадриков, характеризуя психологическую систему, как специфическую, указывает на временной компонент, обуславливающий ее функционирование. Это система «... развивающаяся во времени, изменяющая состав входящих в нее компонентов и связей между ними при сохранении функций».

По мнению В.Е. Ключко, для того, чтобы психика выступала объектом психологического исследования, необходимо, чтобы предметом психологии являлась психологическая система. Психологическая система, при этом обладает такими особенностями, какими не обладают другие системы, а именно системные качества не только порождаются в подобных системах, но и отражаются ею, что позволяет данным системам проводить процесс саморегуляции. Принцип системной детерминации был положен В.Е. Ключко в основу разработанной им теории самоорганизующихся психологических систем. В данной теории сам человек понимается как психологическая система.

Определение особого психологического пространства, обозначенным вслед за А.Н. Леонтьевым как «многомерный мир человека», позволило преодолеть противопоставление внутреннего и внешнего. По словам В.Е. Ключко, человек, понимаемый как целостная психологическая система, выступает в единстве с той частью объективного мира, которая имеет для него значение, смысл, ценность. При этом смыслы понимаются В.Е. Ключко как особые системные и сверхчувственные качества предметов, намечающие границы многомерной системы «человек». Именно они, являясь шестым измерением мира человека, определяют поле сознания и делают мир реальным.

А.Ю. Агафонов, рассматривая человека как смысловую модель мира, определяет человека как пересечение «четырех смысловых сфер (биосфера, когнитивная сфера, социальная сфера, духовная сфера) в континууме пространства и времени, и объединение этих сфер в континууме их атрибутов» [4, с. 128]. Сам человек, как индивид обладает телесностью, целью активности которой является выживание. Человек как субъект обладает сознанием, активность которого заключается в познании. Как личность, человек обладает социальностью, целью которой является адаптация. Человеку как индивидуальности присуща духовность, целью которой является творчество. При этом сам смысл понимается Агафоновым как уникальный психический продукт, такой, каким является человеческая жизнь, «сознательный опыт каждого человека» [там же, с. 69].

Системный подход для исследования самореализации предлагает Э.В. Галажинский. Опираясь на основные положения подхода В.Е. Ключко, он рассматривает исторические вехи в становлении проблематики самореализации личности, с точки зрения развития системности в науке.

Самый «нижний», досистемный уровень – это уровень непосредственного, простого знания, рассмотрение предмета исходя из него самого, «предметоцентризм». Психология начала свою историю с этого уровня. Она считала своим предметом сознание и пыталась понять его назначение, структуру и принципы работы, не выходя за пределы самого сознания (интроспекция). Ни о какой самореализации личности речь вообще не шла. Примерно в это же время в психологии началась «бархатная» революция – состоялся ее выход «за пределы сознания», сменился предмет науки.

Разрешение внутренних противоречий науки стадии «предметоцентризма» закономерно обуславливает возникновение первого, собственно системного определения предмета науки. Другое дело, что этой «дозы» системности может хватить для первичной постановки проблемы, ее объективации, но может не хватить для решения.

Первый уровень системности возникает на фоне конкретизации понятий «внешнее» и «внутреннее», сопровождающей выход науки за пределы «внутреннего» (сознание), которое и составляло полный предмет науки, замыкая ее на себя. Новый предмет исследования (психика) стал рассматриваться не только с точки зрения выявления внутренней сущности, внутреннего качества, которое обнаруживается лишь в актах воздействия на него внешних явлений, но и с точки зрения связи психики с целым классом различных явлений. По мнению В.Е. Ключко, это и обусловило возможность постановки проблемы самореализации. С другой стороны, человек, который и выступает в качестве субъекта самореализации, в психологии так и не появился.

Психическое стало исследоваться в различных связях и отношениях – по отношению к сознанию, мозгу, поведению, деятельности, субъекту, личности и т.д. Произошло достаточно быстрое обнаружение различных характеристик психического, не сопоставимых между собой. Предмет психологии стал превращаться в нечто неуловимое, «расползающееся» по разным микросистемам, в каждой из них открывалась какая-то определенная качественная специфика психического или особая его функция. Принципы детерминизма, устанавливающие причинную связь между «внутренним» и «внешним», гипертрофирующие при этом роль либо первой, либо второй из взаимодействующих сторон, не могут не гипертрофировать понимание детерминации поведения человека, его жизнедеятельности в пользу либо внутренних, либо внешних факторов. Понятно, что очень непросто объяснить детерминацию самореализации личности, используя принцип детерминизма, устанавливающий причины на полюсе внешнего. Поэтому и остались нерешенными проблемы детерминации инициативного поведения (свободного, творческого, за пределами необходимости, нефункционального и т.д.). Самореализацию также можно отнести к числу инициативных форм поведения, т.е. такого поведения, которое инициируется самим субъектом.

Итак, уходя от противоречий досистемного «предметоцентризма», психология вышла на первый уровень системности, что и привело к выделению множества аспектов в исследовании психического. Невозможность соединить разнокачественные характеристики психики, открывавшиеся в различных связях, в которые включалась психика для ее изучения, привела к тому, что различные школы и направления продолжали углубленно изучать значимые для них связи и отношения.

Второй уровень системности характеризуется тем, что в основу ее положено понятие однородности, типичности явлений. Наиболее ясно суть этой формы

выразил Б.Ф. Ломов. «Будучи многообразными, психические явления выступают как явления одной природы. Поэтому они и сами могут рассматриваться как система». На базе принципов деятельностного подхода, личностного подхода, принципа отражения возникли различные моносистемы, ставшие предметом исследования в соответствующих научных школах, каждая из которых брала один из принципов в качестве исходного.

Деятельность – это «система, имеющая строение, свои внутренние переходы, свое развитие». Личность – это развивающаяся система, «процесс становления личности можно представить себе как развертывание целостной органической системы, в которой каждая часть предполагает каждую иную и порождается целостной системой» (Анцыферова Л.И., 1981, с. 6). Психика объективно является «системой... компонентов, изначально развивающихся из единого основания» (Брушлинский А.В., 1982, с. 5). За каждой системой постулатами закреплена способность к самодвижению, саморазвитию, выходу за пределы самой себя.

Легко представить, что эти постулаты могут снять большинство проблем, в том числе и проблему самореализации, но не разрешают их. Ясно, что ни внешнее, даже если оно и действует на человека, ни деятельность, направленная на внешний мир, ни мозг, ни психика не являются сами по себе субъектами деятельности и познания. Но ведь и личность, взятая в изоляции от внешнего, от деятельности, от психики, от мозга, субъектом быть не может.

Проблема самореализации личности может быть решена, если указанные моносистемы объединить, но это требует выхода на третий уровень системности, куда выводит внутренняя тенденция развития науки.

Теория психологических систем возникла как результат осознанного следования тенденции развития науки, переходящей на новый уровень системного переопределения своего предмета.

Третий уровень системности связан с открытием метасистемы, по отношению к которой изолированные до сих пор моносистемы могут быть определены как подсистемы, то есть элементы моносистемы. Доказано, что переход к третьей форме подготовлен диалектическим отрицанием второй формы системного подхода, при реализации которой накопилось определенное количество внутренних противоречий и сформировалось достаточное количество предпосылок для перехода. «Третья форма системного подхода, к которой приблизилась современная психология, позволит осуществить интеграцию всех изолированных моносистем (личность, психика, деятельность, природная и социальная системы), позволит представить их взаимодействие и те продукты взаимодействия, которые определяют дальнейшее развитие той интегративной целостной системы, в которую объединены все моносистемы и в которой

они выступают как взаимодействующие подсистемы. Такую интегративную целостность мы и определяем как психологическую систему».

Проблемы самореализации личности могут быть разрешены в процессе дальнейшего развития системного взгляда на природу человека как целостного явления.

Таким образом, в отечественной психологии продолжается развитие подхода к личности как к системному качеству, присущему человеку. Смысл, выступая как системное качество, приобретаемое индивидом в его жизненном пространстве, определяет феномен его личности, самого человека и его жизни. Система личностных смыслов лежит на пересечении основных сфер функционирования личности как психологического органа человека, соответственно, ее организация должна отражать и личностное развитие индивида, и онтологическую сложность всей структуры человеческой жизнедеятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). – Ростов н/Д: изд-во Рост. ун-та, 2003.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. – М., 1991.
3. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории / Под ред. К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского. – М., 1995.
4. Агафонов А.Б. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла. – Самара: Издательский дом «Бахрах – М», 2000.
5. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
6. Асеев В.Г. Мотивационная регуляция поведения личности. Автореф. докт. дис. – М., 1995.
7. Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 1990.
8. Асмолов А.Г. О предмете психологии личности // Вопр. Психол. – 1983. – № 3. – С. 118-125.
9. Галажинский Э.В. К вопросу о методологии изучения самореализации личности в системе родственных понятий // Сиб. психол. ж. – 2000. – № 13.
10. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук. – Томск, 2002.
11. Коростылева Л.А., Кравченко Н.Е. Пути профессиональной и личностной самореализации человека. – СПб., 1997.
12. Коростылева Л.А. О субъективных стратегиях актуальной самореализации человека системный подход // Принципы системности в современной психологической науке и практике. В 4 т. – Т. 2. – М., 1995.

## ПРОБЛЕМА КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА: СИСТЕМНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Пашкова А.П.

*В статье рассматриваются изменения рынка труда, возможность создания интеграционной системы взаимодействия основных его участников – ВУЗов, студентов, организаций. В статье предложен Проект, способный изменить взаимодействие его компонентов.*

**Ключевые понятия:** рынок труда, интеграционная система взаимодействия, человеческий потенциал.

Рыночные преобразования в России, связанные с недооценкой значимости личностного фактора производства в некоторой мере обусловили кризисное состояние экономики. Произошли необратимые процессы, которые привели к потере человеческого потенциала, как в количественном, так и в качественном отношении.

Подтверждением этого являются результаты исследований российских предприятий, согласно которым среди препятствий успешному ведению бизнеса самой острой проблемой для предпринимателей оказывается проблема нехватки квалифицированных кадров. По данным ВЦИОМ 52 % опрошенных руководителей предприятий поставили данную проблему на первое место.

С 2007 года нехватка кадров – самая упоминаемая проблема, что подтверждается данными Института экономики переходного периода.

Таким образом, социально и экономически нестабильная ситуация в современном российском обществе предъявляет повышенные требования и к человеку, и к рынку труда. С социально-экономической точки зрения теория инвестиций в человеческие ресурсы разрабатывается в экономической науке с периода обострения внутренних противоречий рыночной экономики, когда профессии стали общественными явлениями, возникая и сменяя друг друга несравненно быстро, в отличие от особенностей человека, которые обусловлены природой.

Происходит переход к новой организационной парадигме, которая основывается на смене представления о человеке. Происходит отказ от концепции человеческих отношений в пользу концепции человеческих ресурсов. Если первая рассматривает человека лишь в аспекте возможностей и ограничений его

использования в производственном цикле, то вторая рассматривает человека как целостное существо со своей историей, ценностями, своими жизненными перспективами и занимается взаимоадаптацией производства, жизни человека, как в частности на работе, так и в целом.

С психологической точки зрения, актуальность проблемы изучения человеческого потенциала не вызывает сомнений. Человеческую ресурсную базу для современного общества знаний необходимо сознательно улучшать и выращивать. К этому выводу пришли ученые Института человека Российской академии наук, где исследуются проблемы развития и управления человеческими ресурсами. Сегодня исследователи пришли к выводу, что при возникновении новых профессий все большую роль начинают играть психологическая, личностная компетентность работников.

Понятие человеческого потенциала рассматривается как комплексная характеристика условий и перспектив жизни человека в современном динамично изменяющемся мире.

Эффективнее всего, на наш взгляд, рассматривать возможности выявления и реализации потенциала в период студенчества, поскольку это наиболее сензитивный период для реализации своих сильных сторон, личностных качеств, особенностей поведения. Становление выпускника как профессионала и гражданина, развивающего и реализующего свой потенциал в социально приемлемых формах, является новой актуальной задачей, которая требует разработки новых подходов.

Прежде чем переходить к анализу проблемы выявления и развития человеческого потенциала студента, необходимо рассмотреть основные

проблемы, существующие на рынке труда молодых специалистов. Среди них можно выделить:

- **нехватку работников как низкой, так и высокой квалификации.** Решение второй проблемы предполагает значительные усилия и затраты времени и ресурсов для подготовки профессиональных кадров, особенно в новых и модернизирующихся отраслях;
- **все меньшее соответствие предложения образовательной среды структуре спроса на трудовые ресурсы со стороны бизнеса** (профессии стали общественными явлениями, возникают и сменяют друг друга несравненно быстро), спрос на образовательные услуги формирует не рынок труда, а «заказчики», оплачивающие эти услуги, а именно: родители абитуриентов, а они опираются не на объективную необходимость в специалистах, а на модные тенденции и мифы, которые сами и формируют;
- **нарушение преемственности рынка образования и рынка труда:** конъюнктура рынка труда, в условиях рыночной экономики, подвержена изменчивости, поэтому учебные планы ВУЗов и процесс подготовки специалистов не могут постоянно, в полной мере соответствовать требованиям работодателей. Во всем мире существуют проблемы несоответствия ожиданий студентов и багажа их квалификации реальной ситуации на быстро меняющемся рынке труда, где основным требованием становится готовность к труду вообще. 57 % работодателей говорят о плохой подготовке студентов для работы, они озабочены тем, что выпускники выходят с большим багажом квалификации, но с недостаточным пониманием требований, которые будут предъявляться к ним на рабочих местах. В связи с этим меняются требования к выпускникам, они складываются не столько из определения их актуальных профессиональных знаний и навыков, сколько потенциальных, непроявленных;
- **отсутствие системы эффективного распределения человеческих ресурсов.** Хотя есть госзаказ на создание системы качественного образования, и идет работа над созданием и улучшением стандартов образования, но каждый второй выпускник не работает по специальности;
- **отсутствие всероссийской системы взаимодействия высшего образования и кадровой индустрии.**

Сейчас эти проблемы решаются за счет создания в ВУЗах Центров по трудоустройству и содействию карьере, государственных учреждений профессиональной ориентации, но все эти меры разрозненны и недостаточны для комплексной, всесторонней адаптации специалистов к труду.

Программы и методы, реализуемые ВУЗами, не позволяют делать долгосрочные прогнозы успешности и эффективности деятельности молодого специалиста, так как малоизученными остаются те человеческие качества и возможности, которые выражают «опережающий» образ человека.

Таким образом, человеческий и профессиональный потенциал студентов ВУЗов стал для авторов актуальной областью исследования.

Авторами предложен системный подход в изучении «опережающего» образа молодого специалиста, позволяющего спрогнозировать возможную эффективность реализации его потенциала.

Важнейшим методологическим требованием в задействовании потенциала (от лат. *potentia* – сила – скрытая возможность, способность) человека становится – обеспечение целостности и комплексности подхода в решении задачи, и программа «**Непрерывный поиск перспективных сотрудников среди студентов ВУЗов**» направлена на помощь в ее решении, способствуя повышению адаптационного потенциала молодежи, и приводя социально-профессиональные характеристики выпускников в соответствие с требованиями рынка труда, формируя социальное поведение, адекватное внешним условиям и внутренним ресурсам личности (реализацию потенциала).

Огромное значение в развитии потенциала студентов приобретает именно психологическое сопровождение условий их профессионального и личностного роста.

Исходя из вышеперечисленного, определяются *цели и задачи* Программы и практического ее использования.

#### **Цели.**

1. Рассмотреть человеческий (личностный) потенциал как целостное явление, обнаруживающееся на разных уровнях структурной организации психики – от психофизического до социально-психологического – и проявляющееся в контексте подготовки человека к профессиональной деятельности.
2. Разработать процедуру гуманитарной экспертизы человеческого потенциала студентов ВУЗов, находящихся на стыке образовательной и профессиональной среды.
3. Ввести систему отбора перспективных сотрудников среди студентов ВУЗов путем выявления, подготовки и продвижения (содействия в трудоустройстве) их на основе соответствующей базы данных.

**Задачи** – осуществлять психологическое сопровождение профессиональной карьеры студентов ВУЗов на стадии перехода из сферы образования в сферу труда.

1. Информационное и методическое обеспечение условий профессионального роста молодежи.
2. Формирование психологической основы их профессиональной и социальной мобильности.
3. Подготовку молодых людей к реализации потенциала в новых условиях рынка труда: переход к принципу содействия долговременному планированию карьеры в отличие от прежнего принципа подбора конкретного вида деятельности.

Программа работы со студентами ВУЗов состоит из 4 этапов (один этап – один год обучения). Это глубинный отбор. Каждый этап выполняет свои задачи.

**I ЭТАП – метод экспертных оценок (метод групповой оценки личности (ГОЛ))** – 2 курс обучения.

**Цель** – выявление студентов с потенциальными качествами, по обозначенным в методе группам качеств. Определяется группа тех, кто обладает потенциалом развития.

Авторы являются правообладателями Свидетельства № 2007612517 об официальной регистрации программы для ЭВМ «Программного комплекса для подготовки, проведения и анализа тестирования личностных качеств групп респондентов по модифицированному методу групповой оценки личности», зарегистрированного в Реестре программ для ЭВМ Федеральной службы по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам.

Метод групповой оценки — способ получения характеристики человека в конкретной группе на основе взаимного опроса ее членов друг о друге. Разработка метода связана с прикладными исследованиями, где на его основе решается вопрос отбора кадров. Данный метод позволяет оценить наличие и степень выраженности (развития) психологических качеств человека, которые проявляются в поведении и деятельности, во взаимодействии с другими людьми.

Широкое применение ГОЛ в прикладных и исследовательских целях связано с его простотой и доступностью для пользователей, возможностью диагностировать те качества человека, для которых отсутствует инструментарий (тесты, опросники).

Психологической основой ГОЛ является социально-психологический феномен групповых представлений о каждом из членов группы как результат взаимного познания людей друг другом в процессе общения. На методическом уровне ГОЛ есть статистическая совокупность индивидуальных представлений (образов), фиксируемая в форме оценок. Психологическая сущность метода определяет границы его практического применения как приема фиксации некоторых отраженных свойств личности, уровня проявления качеств личности оцениваемого лица в конкретной группе.

Процедура метода ГОЛ предполагает оценку человека по определенному перечню характеристик (качества группируются в отдельные смысловые группы) с использованием техники полярных оценок. Содержание оценки, т.е. совокупность оцениваемых качеств, зависит от цели использования полученных данных.

**Сущность ГОЛ** – это отражение общественного мнения о человеке.

**Задача:** изучение структуры общения между объектами и субъектами, учёт социально-психологической позиции личности в коллективе (СППЛ).

**Определение:** групповая оценка личности – концентрированное выражение общественного мнения о человеке – члене социальной общности.

**Психологическая сущность:** ГОЛ определяет границы её практического использования. ГОЛ не является прямым способом диагностики человеческих способностей. Она есть отражение некоторых свойств личности, проявленных человеком во внешнем поведении как деятельности, т.е. ГОЛ отражает потенции личности по внешним признакам поведения и деятельности.

ГОЛ содержит информацию о реальных проявлениях личностных потенций и позволяет определить фактическую сторону в поведении личности. ГОЛ следует понимать как научно составленную информацию об уровне проявления качеств личности оцениваемого человека в конкретном коллективе.

**Адекватность** как проявление истинности ГОЛ зависит от трёх основных моментов.

1. Познавательных способностей субъектов, которые производят оценку – «экспертов» (экспертом может быть только тот человек, который находился или находится с оцениваемым человеком в отношениях личного взаимодействия, т.е. имел опыт общения по поводу решения групповых задач).
2. От того, насколько объект оценки (аттестуемый) сумел проявить свои свойства.
3. От позиций (ситуаций), в которых происходит взаимодействие и взаимопознание субъекта и объекта ГОЛ, т.е. «эксперта» и аттестуемого.

**II ЭТАП – диагностический модуль** – 3 курс обучения.

Теперь определяются сильные стороны и ключевые характеристики студентов, описываются условия, при которых возможна эффективная реализация их потенциала в условиях жизнедеятельности и производственной деятельности.

**Цель** – получение объективной информации о личностно-деловом потенциале студентов, прошедших первый этап.

Для того, чтобы исследовать личность человека, провести экспертизу человеческого потенциала,

одного-двух тестов недостаточно. Для полной картины нужна «палитра красок». Иными словами, если необходимо построить психологический профиль человека, нужно подобрать около десятка тестов, разработанных психологами-практиками, каждый из которых полностью прорисовывает отдельные качества личности. Из разрозненных деталей с помощью связей и создается искомый профиль.

Контекст, в котором используются тесты, по сути, весьма широк и относится к пониманию и прогнозированию поведения. Внутри основного потока тестирования различают диагностические инструменты для оценки личности и для оценки умений. Измерения личности позволяют взглянуть на особенности поведения индивидов наедине с собой и в отношении к окружающему миру. И, безусловно, существуют правильные и неправильные личностные сочетания для определенных профессий.

Однозначно можно определить, что в подборе тестов большую роль играет взаимодополняемость и взаимодействие тестов.

Тесты взаимосвязаны с рядом других систематических методов, которые включают в себя широкий круг интуитивных и большей частью бессознательных приемов, к которым мы все прибегаем, чтобы понимать окружающих. Это те самые подсказки (искренняя улыбка, воспитание, манера говорить, реальное или кажущееся пренебрежение и т.д.), которые мы стремимся использовать, когда хотим прийти к выводам об устойчивых поведенческих характеристиках людей.

Получение достоверных данных авторами Проекта обеспечивается не только валидностью тестовых методик, но также условиями и принципами организации диагностической процедуры:

- **индивидуальные приглашения.** Соблюдаются правила экологии отношений. Норвежский философ Г. Скирбекк предлагает расширить толкование понятия «экспертиза». В частности, он говорит о необходимости «укрощения» технократических подходов «в пользу экологически просвещенной гуманитарной экспертизы» [12];
- **соглашение о конфиденциальности.** Соблюдается ФЗ РФ от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных»;
- **знакомство с этапами реализации Проекта, условиями и преимуществами участия в нем.** Заметим, что чаще всего неблагоприятные последствия какой-либо деятельности являются результатом не какого-то неправильного действия (выбора метода работы, теста), а недостаточного внимания, уделяемого пояснению того, каким будет гуманитарное воздействие и последствия его. Соблюдение принципа включенности, понимания происходящего всеми участниками диалога помогает избежать негативных эффектов;

– **предоставление по результатам тестирования обратной связи по принципу «здесь и сейчас».**

Для гуманитарной экспертизы принципиальное значение имеет то, что она строится как диалог, как коммуникация. В этом смысле «обратная связь» выступает как механизм согласования, выхода на более фундаментальные уровни общих интересов, выработки платформы общения, на которой возможен переход от логики противостояния (предполагающегося в условиях отбора) к логике объединения и взаимодействия;

– **исследование возможностей, способностей – ресурсов личности.** Здесь сохраняется смысл гуманизации исследования личности, цель которого не в выявлении положительного и отрицательного в человеке, а в определении его особенностей как потенциальных возможностей для эффективной деятельности.

Процедура диагностического этапа проработана и совершенствуется. При всей нынешней неотработанности интеграционной системы методик конкретная реализация этапа не может быть отложена, как и сама гуманитарная экспертиза, с точки зрения И.И. Ашмарина и Б.Г. Юдина [2], «на потом», до тех времен, когда кто-то где-то (а кто и где?) создаст необходимый инструментарий, отвечающий самому взыскательному вкусу. Соглашаясь с этим мнением, авторы придерживаются позиции, что, подобно многим другим видам деятельности, мы сможем совершенствовать методически-процедурные стороны гуманитарной экспертизы только тогда, когда будем заниматься непосредственно ею и одновременно с этим будем осмысливать собственные шаги, предпринятые и неудавшиеся. Последовательное накопление такого опыта будет еще одним значимым результатом гуманитарной экспертизы [2].

**III ЭТАП – традиционное интервью (собеседование) и структурированное психометрическое интервью – 4 курс обучения.**

На этом этапе удастся проследить динамику развития участников Проекта.

При проведении **традиционного интервью** (собеседования) исследуется прошлая деятельность и нынешние интересы человека. Метод проверки отдельных гипотез необходим в случае недостаточной проработанности отдельного аспекта в исследовании личности на этапе тестирования или в случае некоторых сомнений при противоречивости его результатов.

**Структурированное психометрическое интервью** (СПИ) отличается заранее продуманной структурой вопросов. Всем кандидатам задаются одинаковые вопросы и критические ситуации для удобства системы интерпретаций и экспертного оценивания ответов.

Метод анализа метапрограмм и лингвистического анализа речи (автор С.Иванова, директор Тренинг Центра KPG Resources), используемый при СП интервью, позволяет понять отношение кандидата к различным сферам деятельности, увидеть его приоритеты и мотиваторы.

Значение интервью трудно переоценить. Когда кандидаты проходят через подобного рода расширенные процедуры, существует возможность предоставить им обратную связь. Такая практика вполне устоялась и по отношению к этапу завершения исследования. Она фактически является правилом, прописанным в рекомендациях по использованию психометрических методов. Кроме того, предоставление обратной связи способно обеспечить сбор дополнительной информации, которую можно использовать для более точной интерпретации данных.

#### **IV ЭТАП – тренинги – 5 курс обучения.**

**Цель** – активизация внутренних ресурсов через интерактивное обучение, психологическое сопровождение условий личностного и профессионального роста перспективных специалистов.

Для культуры развивающихся постиндустриальных обществ сегодня характерно «публичное признание такой стратегии актуализации личностного начала в человеке, как психопрактики личностного роста. Целью их является культивирование эмоциональной восприимчивости, диалогового межличностного общения, развития творческих способностей, опыта личностной самореализации, словом, как раз тех «навыкновений души», что составляет востребуемую ныне психологическую компетенцию» [8].

Тренинги позволяют опытным путем прочувствовать окружающую реальность, выработать необходимые социальные и коммуникативные навыки, понять свои слабые и сильные стороны, а главное – научиться видеть и раскрывать потенциал своей личности.

Личностное и социальное развитие молодых специалистов способствуют повышению их трудовой адаптации и построению успешной карьеры.

В рамках развития потенциала молодого специалиста предлагается использовать тренинговые программы по следующим направлениям.

##### **1. Программа «Шаг к лидеру... в себе».**

**Задача:** найти и развить в себе качества лидера для достижения успеха в сфере профессиональной деятельности.

##### **2. Программа «Эффективное взаимодействие. Построение команд».**

**Задача:** научиться эффективно работать в команде и понять свое место в ней.

##### **3. Программа «Эффективное построение карьеры».**

**Задача:** выработать навыки и стратегию построения успешной карьеры.

Итак, процесс управления подготовкой перспективных кадров основывается на целостной, фундаментальной теоретико-методологической базе. Системная ориентированность данного подхода позволяет по-новому охарактеризовать принятые нормы объективности. В качестве основного критерия объективности всех вместе этапов работы вводится понятие «подтверждаемость».

В результате под валидностью применяемых в Проекте методов понимается и то, насколько участники исследования (студенты) и другие участники Проекта (руководители предприятий и организаций) оценивают его результаты как заслуживающие доверия и правдоподобные. В качестве критерия надежности предлагается точное и подробное документирование всех этапов работы, чтобы логика решений на любом из них оставалась прозрачной.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человеческого знания. – М., 1977.
2. Ашмарин И.И., Юдин Б.Г. Человеческий потенциал: основы гуманитарной экспертизы // Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Эдиториал УРСС, 1999.
3. Бизнесу можно учить со школьной скамьи // Торгово-промышленные ведомости торгово-промышленной палаты РФ / Пресс-служба ТМТПП. – № 17-18. сентябрь 2007. – С. 11.
4. Братусь Б.С. Проблемы человека в психологии. Теоретическое исследование. – М., 1988.
5. Братусь Б.С. Естественнонаучная и гуманитарная парадигмы в психологии: преемственность или скачок? (пленарный доклад) // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». – Таганрог: изд-во ТРТУ, 2005. – № 7 (51).
6. Вахромов Е.Е. Проблема и методология исследования человеческого потенциала. – М: Психологический институт РАО.
7. Вершинская О.Н. Новые требования к человеку в условиях развития общества знаний. – М: Институт социально-экономических проблем, РАН.
8. Генисаретский О.И., Носов Н.А., Юдин Б.Г. Концепция человеческого потенциала: основные положения // Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Эдиториал УРСС, 1999.
9. Кадровый потенциал: проблемы дефицита в агропромышленном комплексе // Торгово-промышленные вести торгово-промышленной палаты Ростовской области. – № 15., сентябрь 2007. – С. 4.

10. Кадры решают все. Непрерывный поиск ценных сотрудников // Торгово-промышленные вести торгово-промышленной палаты Ростовской области / Пресс-служба ТМТПП. – № 1-2., 26 января 2005. – С. 14.
11. Коростылева Л.А. психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – Спб.: изд-во «Речь», 2005.
12. Кязимов К. Рынок труда и профессиональное образование / Человеческие ресурсы. – № 2. – 2003.
13. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999.
14. Скирбекк Г. Есть ли у экспертизы этические основы? // Человек. – 1991. – № 1.
15. Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Эдиториал УРСС, 1999.

## GENERAL PSYCHOLOGY

### **Abakoumova I.V., Grekova V.A.** **Self-alienation as the category of the context didactics**

*The context didactics attracts the attention towards rethinking and filling up these comparatively new categories, which are usually oriented towards gnostical laws of the education. One of these categories is self-alienation. The look upon the education as psychological and pedagogical construct from the point of view of the self-alienation could more prominently illuminate such fields of the educational activity and its organization, which are still kept a low profile, and, as we will show, are still undiscovered.*

**Keywords:** context didactics, axiology, the main notions of the classical didactics, thesaurus of the contemporary didactics, reflection, introjection, context tasks.

#### REFERENCES

1. Abakoumova I.V. Education and context: context forming in the educational process (Psychological and didactic approach). – Rostov-on-Don: Publishing house of RSU, 2003. – 480 p.
2. Abakoumova I.V., Ermakov P.N., Roudakova I.A. Context orientation in pedagogies. New understanding of didactic methods. – Rostov-on-Don: Publishing house of RSU, 2006. – 312 p.
3. Abakoumova I.V., Ermakov P.N., Makarova E.A. Scheme and field: introjection in unhomogeneous semiotic space. – M.: Publishing house «Kredo», 2007. – 283 p.
4. Abakoumova I.V., Kaguermazova L.Ts. Context communications in the educational process: theory and technologies of task-oriented sense translation in education. – Nalchik: Publishing house of KBSU, 2008. – 312 p.

### **Golubova V.M., Issaakian O.V.** **Particularities of context forming in the process of the development of students' creativity context divergence**

*At the period of the youth the context divergence is formed as the intention of the perceiving subject to make choice at the basis of the existing life strategies, integrated system of the value orientations. This unique personal ability must be taken into account while organizing those tasks which are assigned for the professional guidance.*

**Keywords:** creativity, construction need, choice, context intentions, context forming, divergence.

#### REFERENCES

1. Abakoumova I.V. Education and context: context forming in the educational process (Psychological

and didactic approach). – Rostov-on-Don: Publishing house of RSU, 2003. – 480 p.

2. Abakoumova I.V., Ermakov P.N., Roudakova I.A. Context orientation in pedagogies. New understanding of didactic methods. – Rostov-on-Don: Publishing house of RSU, 2006. – 312 p.
3. Ali-Zade Abdoul Ogly. Particularities of synthesis and analysis of pupils' creative imagination. Thesis of Candidate of Psychological Sciences. – Baku, 1982.
4. Alboukhanova K.A. Psychology and conscious of personality. – M.: Publishing house of MPC, 1999. – 243 p.
5. Altshouler G.S. How to learn to create. – Tambov: Science, 1961. – 176 p.
6. Batishev G.S. Dialectics of creative thinking. – M.: Pedagogics, 1984. – 243 p.
7. Bogoyavlenskaya D.B. Ways to creativity. // Psychological journal. – 1982. – №4. – p.6–11.
8. Vishniakova N.F. Reflexive and creative approaches towards management of the creative process.// Education humanizing. Psychological and pedagogical international journal. – M.; Sochy, 1998. – №1. – p. 32-39.
9. Drouzhinin V.N., Khazratova Kh.V. Experimental research of the influence of the micro environment upon creativity. // Psychological Journal. – 1994. – №3. – p.83–87.
10. Kazantseva L.A. Didactic bases of the research under conditions of the education humanizing. Abstract of thesis of Doctor of Pedagogical Sciences. – Kazan, 1999. – 426 p.
11. Kravtsov G.G. Problems of personality development in construct process. – M.: Prosvesheniye, 1982.
12. Matushkin A.M. Development of creative personality. – M.: Pedagogics, 1991.

## JURIDICAL PSYCHOLOGY

### **Abakoumova I.O., Kadiakina N.M.** **Self-regulation as a component of the professional field of the lawyer's personality**

#### REFERENCES

1. Bouzikina U.U. Life orientations of the personality as the factor of the professional success of the officers of Private security Agencies and Security services. Abstract of Candidate of Psychological Sciences. – Rostov-on-Don, 2005. – 18 p.
2. Vassiliev V.L. Juridical psychology. – SPb.: Piter, 2000.
3. Vlassenkova E.G. Particularities of the context sphere of mature personality with different levels of self-actualization. Abstract of Candidate of Psychological Sciences. – Khabarovsk, 2005. – 23 p.

4. Volkov V.V. Some results of studying professional deformations of the preliminary investigator. // Problems of forensic psychology. – M., 1971. – p. 11–12.
5. Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B. Context regulation of solving creative tasks. // Studies of problems of the creative psychology. – M.: Science, 1983. – p. 62–101.
6. Ivanitskii A.T. Improving psychological training of students of Ministry of the Interior for service in the internal security troops: Thesis of Candidate of Pedagogical Sciences. – M., 1987. – 184 p.
7. Korostileva L.A. Personality self-actualization in professional field: genesis of difficulties // Psychological problems of self-actualization. / edited by G.S. Nikifirova, L.A. Korostileva. – Spb.: Publishing house of SPbSU, 2001. – p. 3–23.
8. Leontiev A.N. Needs, motives and emotions. – M.: Publishing house of MSU, 1971.
9. Leontiev D.A. Personality: man in the world and the world in the man // Psychological questions. – 1989. – № 3.
6. Road Patrol Service / edited by I.K. Shakhrianiyan. – M., 1981.
7. Law of the RSFSR about police. Art. 3 // Gazette of the Congress of People's Deputies of the RSFSR and the Supreme Soviet of the RSFSR. – 1991. – № 16, art. 503.
8. Zinin A.M., Ovsianikova M.N. Criminals' and other people's identification by appearance characteristics. / edited by V.A. Snetkova. – Omsk, 1982.
9. Kluobov E.P. Professionally important conditions of the work and the main requirements police inspector's personality. – M., 1985.
10. Kolodkin L.M. Organizational and legal bases of work with officers of the internal security troops. – M., 1979.
11. Kolodkin L.M. Legal bases of service in soviet police. – M., 1983.
12. Komar N.F. By experience of the junior inspectors // in collected book: Questions of improving personal investigation. – M., 1977. – p. 10–13.
13. Kouznetsov P.S. Use of the subjective portraits to expose crimes: Abstract of the thesis of Candidate of Juridical Sciences. – Sverdlovsk, 1983.
14. Nasinovskii V.E. Tactics of the detention of the armed criminals in living quarters. – M., 1978.
15. Okolovitch L.Ya. Organization and tactics of maintenance of public order in transport. – M., 1984.
16. Organization of the combatant forces and subdivisions of Road Patrol Service. / edited by I.F. Kozina. – M., 1980.
17. Organization and tactics of maintenance of public order during mass sport events. / edited by L.L. Popova. – M., 1985.
18. Ponomarev I.B. Conflicts in the work and communication of the officers of the internal security troops. – M., 1988.
19. Popov L.L., Sergueev A.I. Detention of lawbreakers and people, who are suspected to commit crimes. – M., 1979.
20. Provisional list of the urgent measures of patrol-guard inspector after receiving information about crimes, accidents, while convoying arrested and detained and ways of the emergency assistance. – Ioshkar-Ola, 1970.
21. Forwards'aligning: by the experience of the detached battalion of Patrol-Guard Service of the Police of Ivanovo. – M., 1980.
22. Rakoushkin P.A. Tactics of Patrol-Guard Service of the Police. – M., 1983.
23. Ratinov A.R., Efremova G.Kh. Psychological defense and self-justification during the genesis of the criminal behavior. / in collected book: Criminal's personality as the object of the psychological research. – M., 1979. – p. 44–62.
24. Collected book of tasks about special training of

**Volkov A.A., Bakoulin A.V.**  
**Requirements for neighbourhood police**  
**inspectors' psychological readiness**  
**before field work**

*In different documents of The Ministry of Internal Affairs it was underlined many times that the mastership and skills of those who are responsible for fighting with delinquents are of primary importance. At the same time psychological skills which help to quickly repress and investigate committed crimes can be developed. Among necessary psychological qualities of the neighborhood police inspectors we can cite observation and memory which should be closely analyzed in the context of this professional activity.*

**Key words:** Professional sphere of personality, emotional decompensation, anger, fear, anxiety, psychological adaptation, psychological training.

**REFERENCES**

1. Alekseev A.I. Psychological features of the eyewitnesses. – M. 1972.
2. Borovikov V.B., Popov L.L. Conditions of rightfulness of the weapon employment by police inspectors while criminals' detention. – M., 1985.
3. Borodin S.S. Patrol-Guard Service of the Police. – L., 1983.
4. Vinichenko I.F., Zinin A.M. Typological characteristics of the appearance. / edited by T.A. Alekseeva. – M., 1975.
5. Vodolazskii B.F., Gouterman M.P. Conflicts and stresses in the work of officers of Internal Affairs Agencies. – Omsk, 1976.

- students of the high schools of Ministry of The Internal Affairs and УВД. – М., 1970.
25. Collected book of norms about training rank and file personnel and junior officers of the police in the educational departments and in the system of service training of the Ministry of Internal Affairs. – М., 1981.
  26. Sergueev A.I. Police actions at the place of occurrence. – М., 1976.
  27. Snetkov V.A., Zinin A.M. Technology, tactics and methods of making subjective portrait. – Omsk, 1983.
  28. Stoliarenko A.M. Psychological support of the personnel of The Ministry of Internal Affairs. – М., 1987.
  29. Typical tactic actions of the patrol-guard inspector after discovering the most frequent law violations and complications of the operational environment. – М., 1967.
  30. Types and elements of the appearance. – М., 1979.
  31. Torbin U.G. Verbal portrait. Application of verbal portrait in SOW. – М., 1980.
  32. Philonov L.B. Psychological ways of revealing screen circumstances. – М., 1979.
  33. Chernilov V.I., Ustitskii V.V. The application of methods of psychological and pedagogical impact while solving operational tasks. – Minsk, 1989.
  34. Shakhrimanian I.K. Psychology of patrol inspector's work in State Traffic Department of the Ministry of Internal Affairs. – М., 1977.
  35. The etiquette and tact of the police inspector. – М., 1977.

## PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

**Belova E.V., Nesterenko I.E.**

### **Reflexive technologies as the factor of the inner differentiation in the educational process**

*The new educational paradigm considers as the basic compound the desire of the teacher to help the student to self-actualize, to find his unique character, to realize his own individuality and to build the trajectory of his life and education. It reflects objective need of the educational process to find mechanisms of initiation and synchronization of the context fields of the teacher and the student, system of their value orientations and world outlook. The teacher is the "mediator", sealing in himself students' connection to the culture. Reflection is treated as one of the most important spiritual and ethic phenomenon, due to each conscious becomes lively instrument of personality self-organization, lying at the basis of his personal choice, and can become the starting point of the internal differentiation in the real practice of the educational process.*

**Key words:** reflexive paradigm in education, reflection-oriented technologies (ROT), initiation of the context forming.

## REFERENCES

1. Abakoumova I.V. Education and context: context forming in the educational process (Psychological and didactic approach). – Rostov-on-Don: Publishing house of RSU, 2003. – 480 p.
2. Abakoumova I.V., Ermakov P.N., Roudakova I.A. Context orientation in pedagogies. New understanding of didactic methods. – Rostov-on-Don: Publishing house of RSU, 2006. – 312 p.
3. Abakoumova I.V., Ermakov P.N., Makarova E.A. Scheme and field: introjection in unhomogeneous semiotic space. – М.: Publishing house «Kredo», 2007. – 283 p.
4. Abakoumova I.V., Kaguermazova L. Ts. Context communications in the educational process: theory and technologies of task-oriented sense translation in education. – Nalchik: Publishing house of KBSU, 2008. – 312 p.

**Eist N.A., Dzuba E.A.**

### **Personality-oriented approach towards education: history and perspectives of the development of national pedagogics**

*To make real changes in the contemporary education, it is necessary to change education contents and educational goals from personality-oriented to personality-centered (C. Rodgers), it means close to the students' life and values. We must reconsider and remake existing system of the educational technologies and methods, so that they guarantee the understanding of the educational contents and determine the dynamics (mechanism) of the whole education.*

**Key words:** sense sphere, context forming, introjection, personality-oriented approach towards education.

## REFERENCES

1. Roudakova I.A. Theory and practice of teaching methods in the contemporary didactic interpretation. – Rostov-on-Don: Publishing house of Rostov University, 2004. – 264 p.
2. Abakoumova I.V., Ermakov P.N., Roudakova I.A. Context orientation in pedagogies. New understanding of didactic methods. – Rostov-on-Don: Publishing house of RSU, 2006. – 312 p.
3. Dzura A.I. From the history of the development of the national psychological science of twenties- thirties of XX century. // Psychological journal. – 2005. – №6. – p.68–76.
4. Roudakova I.A. Didactics / Series «Secondary professional education». – Rostov-on-Don: Phenix, 2005. – 256 p.
5. Eist N.A. Phenomenon of the introjection and its characteristics. Development of the creative inheritance of S.Ya. Batisheva in the system of extended

studies of the professional education: Materials of the 1st all-Russia scientific conference (the 14th of November 2007 ). – N. Novgorod: VGIPU, 2007. – v.4. – p. 153.

6. Eist N.A. Interrelation of the notions of "introjection", «introspection», «reflection». Losev's readings: works of the International annual scientific conference, Novochoerkassk, May 2007 . – Novochoerkassk: EIC «Nabla» SRSTU (NPI), 2007. – p. 312.
7. Roudakova I.A., Eist N.A. Method of the introjection in humanitarian studies. Optimization of the educational process in the technical institute. \ Collected book of the scientific articles about high school problems./ SRSTU (NPI). – Novochoerkassk: SRSTU, 2006. – 110 p.

**Soufianov V.V., Bakoulin A.V.**  
**Dialogue as pedagogical technology**  
**in sense forming educational context**

*REFERENCES*

1. Abakoumova I.V. Education and context: context forming in the educational process (Psychological and didactic approach). – Rostov-on-Don: Publishing house of RSU, 2003. – 480 p.
2. Abakoumova I.V., Ermakov P.N., Roudakova I.A. Context orientation in pedagogies. New understanding of didactic methods. – Rostov-on-Don: Publishing house of RSU, 2006. – 312 p.
3. Abakoumova I.V., Ermakov P.N., Makarova E.A. Scheme and field: introjection in unhomogeneous semiotic space. – M.: Publishing house «Kredo», 2007. – 283 p.
4. Abakoumova I.V., Kaguermazova L. Ts. Context communications in the educational process: theory and technologies of task-oriented sense translation in education. – Nalchik: Publishing house of KBSU, 2008. – 312 p.
5. Soufianov V.V. Educational environment as the condition of the development of the system of the relations «subject- environment» // Russian psychological journal. – 2007. – v. 4. – № 1.
6. Soufianov V.V., Kremenko O.D. Psychological security of personality in the school educational environment./ Methodical instructions for the students of the psychological faculty to the course: «Pedagogical psychology». – Rostov-on-Don: RSU, 2006.
7. Soufianov V.V., Moushastaya N.V. Context forming techniques of self-support: scenario and programs of trainings./ Methodical instructions for students. – Rostov-on-Don: SFU, 2007.
8. Soufianov V.V., Belova E.V., Solovieva G.V. Technologies in the educational process in the context of sense theory and sense forming. // North-Caucases psychological Bulletin. – 2006. – № 4.

**PERSONALITY PSYCHOLOGY**

**Gridneva S.V., Tasheva A.I.**

**Personal determinants of the coping behavior**  
**with fears of nine-ten years old children**

*REFERENCES*

1. Abramova G.S. Developmental psychology. – M.: Academic project, 2001.
2. Ananiev B.G. Man as the subject of conscious. – SPb.: Piter, 2001.
3. Asmolov A.G. Personality psychology. Principles of the general psychological analysis: Text books for students of high schools. – M.: MSU, 1990.
4. Astapov V.M. Children's anxiety. – SPb.: Piter, 2004.
5. Bogdanova N.A., Psychological difficulties of the development of «Self-identity of primary schoolchildren: Abstract of thesis of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.07. – Tula, 2000.
6. Bozhovich L.I. Selected psychological works. Problems of personality forming./ edited by D.I. Feldshtein. – M.: International pedagogical Academy, 1995.
7. Vigotskii L.S. Questions of children's psychology. – M.: Prosveshenie, 1997.
8. Gridneva S.V. Personal determinants of fears and strategies of coping behavior of nine-ten years old children: Abstract of thesis of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.01. – Rostov-on-Don, 2007.
9. Danilova E.E. Psychological analysis of the difficult situations and ways of coping with them for nine-ten years old children.: Abstract of thesis of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.05. – M., 1990.
10. Izard K. Fear and types of anxiety./ Alarm and anxiety./ Comp. V.A. Astapova. – SPb.: Piter, 2001.
11. Iliin E.P. Emotions and feelings. – SPb.: Piter, 2002.
12. Isaev D.N. Psychosomatic medicine of the children's age. – SPb.: Special Literature, 1996.
13. Kon I.S. Revealing «Self». – M.: Politizdat, 1987.
14. Krein U. Development theory. Secrets of personality building. – SPb.: prime-Euroznak, 2002.
15. Krukova T.L. Psychology of coping behavior: Monograph. – Kostroma: School of operational printing. «Avantitul», 2004.
16. Kouftiak E.V. Coping behavior within family, regularly using physical punishment of children: Abstract of thesis of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.05. – SPb., 2003.
17. Lazarus R. Coping. // Psychological encyclopedia. Second edition / Edited by R. Korsini, A. Auerbahk. – SPb.: Piter, 2003.
18. Leontiev D.A. Personal in personality: personal

- potential as the basis of self-determination.// Scholarly notes of the department of general psychology of MSU named after M.V. Lomonosov. Issue. 1. / Edited by B.S. Bratouss, D.A. Leontiev. – M.: Smisl, 2002.
19. Miasishev V.N. Psychology of relations: Selected psychological works. – M., Voronezh, 2001.
  20. Petrovskii A.V. Personality, activity, collective. – M.: Publishing house, 1982.
  21. Petchenko V.A. School objective fears of the preschool children: Abstract of thesis of Candidate of Psychological Sciences. 19.00.07. – M., 2002.
  22. Roubinshtein S.L. Bases of general psychology: in 2 volumes. – M.: Science, 1989. – V.1.
  23. Slavina L.S. Children with affective behavior. – M.: Prosveshenie, 1967.
  24. Tasheva A.I., Gridneva S.V. Personal determinants of the strategies of coping behavior. // Scientific ideas of Caucasus. – Rostov-on-Don: Publishing house of NCSC of HS, 2006.
  25. Feldshtein D.I. Age psychology. Structural and content characteristics of the process of the personality development : Selected works. – M.: Moscow psychological and social Institute, Flint, 2004.
4. Grechenko T.N. Psychophysiology: Teaching aid. – M.: Gardariki, 1999. – 358 p.
  5. Kiroi V.N., Ermakov P.N. Short course in physiology of higher nervous activity and sensor system. – Rostov-on-Don: RSU, 2004. – 320 p.
  6. Kovalev S.V. Introduction into contemporary NLP. Psycho technologies of personal effectiveness: Teaching aid. – M.: Moscow Psychological and Social Institute: Flinta, 2002. – 512 p.
  7. Kozlov V.V. Work with person in crisis. Teaching aid. – M.: Publishing house of Institute of Psychotherapy, 2003. – 302 p.
  8. Koleda S. Models of the unconscious. – M.: Institute of Humanitarian studies, 2000. – 224 p.
  9. Roubinshtein S.L. Bases of general psychology. – SPb.: Piter, 2006. – 713 p.
  10. Technologies of fate programming. (theory and practice of neuro-linguistic programming): Anthology./ Edited by K.V. Selchenok. – Mn.: Kharvei, M.: AST, 2001. – 761 p.
  11. Filatov F.R. General psychology. Series «Visshii bal». – Rostov-on-Don: Phenix, 2005. – 448 p.

**Prokopieva E.V., Berezheva I.V.**  
**Studies of subjective time  
in modern psychology**

*This article gives a brief summary of researches dedicated to the subjective time of the man in the frame of modern psychology, the author also makes an attempt to generalize data of man's subjective time studies. This article also represents the results of experimental studies of the interrelations of type of individual time line and psychological age of personality.*

**Key words:** *subjective time of personality, biological time, time organization of personality life, time survival, biological rhythm, biological time, physiological mechanism, time line, subjective time coding, psychological age of personality.*

**REFERENCES**

1. Andreas St., Andreas Kon. Centre of the intellect./translated from English. – Kharkov: Zodiak, 2001. – 312 p.
2. Boukhanovskii A.O. and others. General psychopathology: teaching aid for doctors/ A.O. Boukhanovskii, U.A. Koutiavin, M.E. Litvak. Second edition, перераб. и доп. – Rostov-on-Don: Publishing house of LPNC «Phenix», 1998. – 416 p.
3. Golovakha E.I., Kronik A.A. Psychological time of the personality. – Kiev: «Naukova doumka», 1984. – 208 p.

**A.I. Tasheva**  
**Retrospective insights about psychological  
problems of the act of terrorism in Besslan**

**REFERENCES**

1. Bassine F.V., Rozhnov V.E., Rozhnova M.A. Mental traume. Guidance in psychotherapy. – Tashkent: Medicine, 1979.
2. Brisantnii A.V. Dictionary of foreign languages. – M.: Russian language, 1986.
3. Vassiluk F.E. Psychology of suffering. Analysis of overcoming critical situations.– M.: MSU, 1990.
4. Davidson U.S. Deviations./Psychological encyclopedia./ Edited by R. Korsina and A. Auerbakha. – M.: Piter, 2003.
5. Izard K.E. Psychology of emotions. – SPb.: Piter, 2003.
6. Kolodzin B. How to live after psychological trauma. / Translated by Savelieva I.V. – Zelenograd: Chance, 1992.
7. Smelzer N. Sociology/ Edited by in Russian translation by A. Yadov. – M. Phenix, 1998.
8. Soloviev I.V. Posttraumatic stress syndrome: causes, conditions and sequences. Rendering psychological help and psycho rehabilitation. – M.: August-Borg Ltd, 2000.
9. Social psychology in the contemporary world: Teaching aid for high school./ Edited by G.M. Andreeva, A.I. Dontsova. – M., Aspect Press, 2002.
10. Tarabrina N.V. Practical studies of posttraumatic stress. – SPb., M., Kharkov, Minsk: Piter, 2001.
11. Tasheva A.I. Psychologist's impressions about Besslan

- // Russian psychological journal. – 2005. – №4.
12. Tasheva A.I. Destruction of the interrelations in the families of victims of the act of terrorism in Beslan. // Materials of anniversary conference dedicated to 120-летию of MPS. Annual book of RPS. Special issue. Volume 2, 2005.
  13. Tasheva A.I. Dynamics of personal and behavior particularities of the victims in Beslan. // Materials of scientific conference «Personality under extreme conditions». – Petropavlovsk-Kamchatskii: Publishing house of Kamchatskii State University, 2005.
  14. Cherepanova E.M. Psychological stress. Book for school psychologists, parents and teachers. – M.; Publishing center Chance, 1996.

### PSYCHOLOGY OF THE EDUCATION

**Kossikova L.V.**

#### **Inclusive education: attitude of parents and teachers towards inclusive education**

*This article presents the materials about inclusive education in our country, analyzing results of the parents and teachers' questionnaires about advantages and disadvantages of the education of handicapped people with normal children.*

**Keywords:** *Inclusive education, disabled children.*

#### REFERENCES

1. Educational integration and social adaptation of handicapped people. Methodical aid for teachers, psychologists and parents of disabled children. – Minsk: National Educational Institute, 2005.
2. Sabelnikova S.I. Development of the inclusive education. URL: <http://edu.resobr.ru/subscribe/>.
3. Korneeva E.N. Abnormal children. Integrative regulation of the educational interaction of school children with с ЗПР, children from migrants' families, pupils with talent. – Yaroslavl: Development Academy, 2007.

**Kremenko O.D., Grekova V.A.**

#### **Particularities of purpose-in-life strategies of teachers-leaders of secondary schools as the factors of creating safe educational environment**

*The most important compounds of the security of the educational environment are purpose-in-life strategies of teachers-leaders of secondary schools specifying psychological particularities of the pedagogical process. Therewith, purpose-in-life strategies of teachers-leaders having influence upon display and prevention of the psychological violation in the educational environment, give immediate impact upon peer groups and creating groups between teachers and pupils. Purposes in life strategies*

*of teachers-leaders determine particularities of adaptive possibilities of pupils and teachers, general informative, social and psychological loading of the participants of the educational process.*

**Keywords:** *sense sphere of personality, purpose in life concept, purpose in life strategies, safe educational environment.*

#### REFERENCES

1. Abakoumova I.V., Kremenenko O.D. Technological particularities of creating integrative context orientation of the personality in the educational process // North-Caucasus psychological review. – 2004. – № 2. – p. 247–253.
2. Kruteleva L.U., Kremenenko O.D. // North-Caucasus psychological Bulletin. – 2004. – № 2. – p. 267–272.
3. Psychological security of the schoolchildren in the context of the psychological health. The main approaches and criteria of psychological security of the man. / Methodic instructions for the students of the psychological faculty of RSU for the course: «Pedagogical psychology». – Rostov-on-Don: RSU, 2006.

**Massaeva Z.V.**

#### **Particularities of Education in Chechen Republic**

*There is a planned development of the educational process in the secondary schools of Chechen Republic. They build and restore educational institutions; they plan to create new models of schools. They carry out the work to restore and develop preschool education. They intend to improve work of school libraries, to create and publish new text-books, to introduce new subjects and educational plan. The teachers work in the collaboration with parents. A great work for improving educational process and quality of education has been carried out in Chechen Republic.*

**Keywords:** *Secondary school in Chechen Republic, teacher, pupil, education (preschool, secondary, additional), school problems.*

### SOCIAL PSYCHOLOGY

**Pizhova K.V.**

#### **Analysis of psychological features of adolescents with low speech activity in the context of interpersonal interaction.**

*On the grounds of the empirical research the author determined psychological characteristics of adolescents with low speech activity and carries out analysis between*

two groups of the respondents. Communicative activity is analyzed in connection with personal anxiety in conversations.

**Keywords:** *Speech activities, personal anxiety, communicative intolerance, cluster analysis of the correlations.*

#### REFERENCES

1. Kolominskii Ya.L. Psychology of personal interrelations in the peer group.: Abstract of Thesis of Doctor of Psychological Sciences. M., 1977.
2. Moudrik A.V. Communication in youth period. // Edited by N.M. Trofimova, T.F. Poushkina, N.V. Kozina. Piter, 2005 p.207-215.
3. Sidorenko E.V. Methods of mathematical processing in psychology. -SPb: «Speech»Ltd, 2004. 350p.

**Panchenko M.I.**

#### **Invalids' context personality deformations and socio-psychological adaptation in the crisis of the unemployment.**

*The value and context spheres of handicapped people in unemployment were studied by the author. The methods which allow receiving the information about personal senses and context sets of invalids are enumerated. The main results of the research, principal context deformations of invalids in crisis of unemployment are revealed in this article.*

**Keywords:** *invalid, context sphere, context deformations, methodic support, labour motivation, socio-psychological adaptation.*

#### REFERENCES

1. Aishervood M.M. Full-blooded life of the invalids. – M., 1991.
2. Daskin A.A., Tanukhina E.I. Social, household and labour rehabilitation of invalids and aged people. – M., 1996.
3. Leontiev D.A. Purpose-in-Life Test (PIL). Second edition. – M.: Smisl, 2000.
4. Methodic recommendations for employment agency specialists working with invalids./ Authors- compilers: I.V. Kouznetsova, O.V. Bolshakova, S.V. Filina. – Yaroslavl: Center «Resource», 1999.
5. Education, employment, social, medical and psychological support of the invalids. – Yaroslavl: Center «Resource».
6. Psychological diagnostics of the attitude towards illness with neuropsychic and somatic pathology // Collection of scientific works. V. 127. / Edited by M.M. Kabanova. –L., 1999.
7. Social structure and social processes in the contemporary society/ Collection of scientific

works. – Rostov-on-Don: Publishing house of LRSUES, 2008. – Issue 3.

8. Step into the future. Course of psychological support of the invalids. – Taganrog: Publishing house of Taganrogskii State Pedagogical Institute, 2004.

#### **PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY**

**Lounina E.B., Issaakian O.V.**

#### **Methodological and theoretical approaches of studying self-realization in the professional fields**

*This article describes content and context, motivational and dynamic compounds of self-realization which determined by the personality sets. They are characterized by the specific number of the motivational, value and life sense components, creating factors of self-realization, typical for the particular personal attitude.*

**Keywords:** *self-realization, personal semantic fields, self-actualization, самоосуществление, personality orientation.*

#### REFERENCES

1. Abakoumova I.V. Education and context: context forming in the educational process. (Psychological and didactic approach). – Rostov-on-Don. Publishing house of Rostov University, 2003.
2. Aboulkhanova-Slavskaya K.A. Life strategies. M., 1991.
3. Aboulkhanova-Slavskaya K.A. Personality types and humanistic approach.// Humanistic problems of psychological theory/ Edited by Aboulkhanova-Slavskaya K.A. and A. V. Broushliskii. M., 1995.
4. Agafonov A.B. Man as a sense model of the world. Prolegomena towards psychological theory of context. – Samara: Publishing house «Bakhrakh - M». 2000.
5. Ananiev B.G. About problems of modern anthropology. – M., 1977.
6. Asseev V.G. Motivational regulation of the personality behavior. Abstract of Doctor Thesis. M., 1995.
7. Asmolov A.G. Personality psychology. M., 1990.
8. Asmolov A.G. About subject of personality psychology.// Questions of Psychology. 1983. №3. p.118-125
9. Galazhinskii E.V. Methods of studying self-actualization of personality in the system of the related notions. // Siberian psychological journal. 2000. N 13.
10. Galazhinskii E.V. Systematic determination of self-realization of the personality: Thesis of Doctor of Psychological Sciences. Tomsk, 2002.

11. Korostileva L.A., Kravchenko N.E. Ways of professional and personal self-realization of the man.- SPb., 1997.
12. Korostileva L.A. About subjective strategies of the man's current self-actualization –systematic approach// Systematic principals in the contemporary psychological science and practice 4 v. issue. 2. M., 1995.

**Pashkova A.P.**

**Problems of staff potential: systematic psychological analysis**

*The labour market, the possibilities of the creation of the integrative system of the interaction of its main participants - High Schools, students and organizations are treated in this article. The author of the article suggests a project which can help to change the interrelation of the components.*

**Keywords:** labour market, integrative system of the interaction, human potential

*REFERENCES*

1. Ananiev B.G. About problems of modern anthropology. – M., 1977.
2. Ashmarin I.I., Udin B.G. Human potential: bases of humanitarian expertise// Human potential: experience of complex approach/ edited by I.T. Frolova. – M.: Editorial URSS, 1999.
3. You can learn business at school.// Commercial and industrial lists of the Chamber of Commerce and Industry of RF./ Press-service of CCI. – №17-18., September 2007. – p.11.
4. Bratouss B.S. Human problems in psychology. Theoretical research. – M., 1988.
5. Bratouss B.S. Natural or humanitarian approach in psychology: continuity or a leap? (plenary report) // Bulletin of TRTU. Thematic issue «Humanitarian problems of the modern psychology». – Taganrog: Publishing house of TRTU, 2005. – №7 (51).
6. Vakhromov E.E. Problem and methodology of studying human potential. – M: Psychological Institute Of RAE.
7. Vershinskaya O.N. New requirements towards the man under conditions of information society. M: Institute of socio-economic problems, RAS.
8. Guenisaretskii O.I., Nossov N.A., Yudin B.G. Concept of human potential: the main principles. // Human potential: experience of complex approach/ edited by I.T. Frolova. – M.: Editorial URSS, 1999.
9. Staff potential: problems of the deficit in agricultural complex.// Commercial and industrial news from The Chamber of Commerce of Rostov region. – №15., September 2007. – p. 4.
10. Everything depends on staff. The permanent head-hunt. // Commercial and industrial news from The Chamber of Commerce of Rostov region./ Press-service of CCI. – №1-2., 26 January 2005. – p. 14.
11. Korostileva L.A. Psychology self-actualized personality: difficulties in the professional field. – Spb.: Publishing house «Speech», 2005.
12. Kiazimov K. Labour market and professional education./ Human resources. – №2. – 2003.
13. Maslow A. New borders of human nature. – M.: Smisl, 1999.
14. Skirbekk G. Are there ethnic bases of the expertise? // Man. – 1991. – №1.
15. Human potential: experience of complex approach. /edited by I.T. Frolova. – M.: Editorial URSS, 1999.

**Абакумова Ирина Владимировна**

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии и декан факультета психологии ЮФУ.

*Служебный адрес:* 344038, г.Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к. 205

*Тел.:* (863) 2303207, e-mail: psyf@rsu.ru

**Бакулин Андрей Валентинович**

преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки ФГОУ ВПО «Ростовский юридический институт МВД России»

*Служебный адрес:* 344016, ул. Еременко, 83

*Тел.:* (863) 278-61-10, e-mail: info@ruimvd.ru

**Белова Елена Владимировна**

ст. преподаватель кафедры общей биоорганической химии Московского государственного медицинского университета

*Служебный адрес:* 119017, г. Москва, Старомонетный пер., 5

*Тел.:* (495) 959-14-86, e-mail: elenadoc69@gmail.com

**Бережнёва Илона Владимировна**

студентка 2 курса факультета психологии ЮФУ

*Служебный адрес:* 344038, г.Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к.239

*Тел.:* (863) 2303247, e-mail: person@psyf.rsu.ru

**Волков Александр Александрович**

кандидат психологических наук, доцент, зав кафедрой общей психологии Института Дружбы народов Кавказа

*Служебный адрес:* 355008, г. Ставрополь, пр. К.Маркса, 7

*Тел.:* (8652) 28-25-00, e-mail: idnk@mail.ru

**Голубова Вера Михайловна**

методист Института Дружбы народов Кавказа

*Служебный адрес:* 355008, г. Ставрополь, пр-т К. Маркса, 7

*Тел.:* (8652) 282500, e-mail: mail@idnk.ru

**Гриднева Светлана Валерьевна**

кандидат психологических наук, преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии ЮФУ.

*Служебный адрес:* 344038, г.Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к.217

*Тел.:* (863) 2430711, e-mail:gridneva-sveta@mail.ru

**Грекова Вероника Александровна**

учитель английского языка высшей кв. категории МОУ гимназия № 25, методист по иностранным языкам МОУ Методический центр образования г. Ростова-на-Дону.

*Служебный адрес:* 344002 г. Ростов-на-Дону ул. Оборона, 76. Управление образования города Ростова-на-Дону.

*Тел.:* (863) 240-12-88, e-mail: veronica@aaanet.ru

**Abakoumova Irina Vladimirovna**

Doctor of Psychological Science, professor, head of the department of general psychology of SFU, the dean of the psychological faculty of SFU

*Official address:* r.205 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

*Tel.:* (863) 22303207, e-mail: psyf@rsu.ru

**Bakoulin Andrei Valentinovitch**

teacher of the department of tactics and special training FSEI «Rostov Juridical Institute of MIA of RF »

*Official address:* b.83 Eremenko street, Rostov –on-Don Russia,344016.

*tel.:* (863) 278-61-10, e-mail: info@ruimvd.ru

**Belova Elena Vladimirovna**

senior teacher of the department of general biochemistry of Moscow State Medical University

*Official address:* b. 5 Staromonetnii street , Moscow,119017.

*Tel.:* (495) 959-14-86

E-mail: elenadoc69@gmail.com

**Berezhneva Ilona Vladimirovna**

the 2nd year student of the psychological faculty of SFU

*Official address:* r.239 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

*Tel.:* (863) 2303247, e-mail: person@psyf.rsu.ru

**Volkov Alexander Alexandrovitch**

Candidate of Psychological Science, assistant professor, the head of the department of general psychology of Institute of Caucasus peoples'friendship

*Official address:* b.7, K. Marx's avenue, Stavropol, 355008.

*tel.:*(8652) 28-25-00; (8652) 28-03-46, e-mail: idnk@mail.ru

**Golubova Vera Mikhailovna**

supervisor of Institute of Caucasus peoples'friendship

*Official address:* b.7, K. Marx's avenue, Stavropol, 355008.

*Tel.:* (8652) 28-25-00; (8652) 28-03-46, e-mail: mail@idnk.ru

**Gridneva Svetlana Valerievna**

Candidate of Psychological Science, teacher of the department of the general psychology of the faculty of SFU.

*Official address:* r.217 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

*Tel.:* (863) 2430711, e-mail:gridneva-sveta@mail.ru

**Grekova Veronika Alexandrovna**

English language teacher of the top qualifying grade of MEI gymnasium № 25, supervisor of foreign languages of MEI Methodical center of Education of Rostov-on-Don.

*Official address:* b.76, str. Oborony, Rostov-on-Don, Education authority of Rostov-on-Don.

*tel:* (863) 240-12-88, e-mail: veronica@aaanet.ru

**Дзюба Екатерина Александровна**

преподаватель кафедры английского языка Гуманитарных факультетов ЮФУ.

*Служебный адрес:* 344000 г. Ростов-на-Дону ул. Б.Садовая, 105.

*Тел.:* (863) 263-87-21, e-mail: katty\_84@mail.ru

**Dzuba Ekaterina Alexandrovna**

English teacher of Humanitarian faculties of SFU.

*Official address:* b. 105 B. Sadovaya, Rostov-on-Don. 344000

*Tel.:* (863) 263-87-21, e-mail: katty\_84@mail.ru

**Ейст Наталья Александровна**

ассистент кафедры общей и прикладной физики ЮРГТУ (НПИ)

*Служебный адрес:* 346428, г. Новочеркасск, Просвещения ул., д.132

*Тел.:* (86352) 55081, e-mail: nauka@novoch.ru

**Eist Natalia Alexandrovna**

assistant of the department of general and applied physics of SSTU (NPI)

*Official address:* b.132 srt. Prosveshenia, Novocherkassk, 346428.

*tel.:* (86352) 55081, e-mail: nauka@novoch.ru

**Исаакян Оксана Викторовна**

ст. преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования СГПИ.

*Служебный адрес:* 353560, г.Славянск-на-Кубани, ул. Кубанская, д. 200

*Тел.:* (86146) 43043, e-mail: otana20@yandex.ru

**Issaakian Oksana Viktorovna**

senior teacher of the department of the theory and methodic of professional education of SSPI

*Official address:* b.200, str. Koubanskaya, Slaviansk-na - Koubani, 353560.

*tel.:* (86146) 43043, e-mail:otana20@yandex.ru

**Кадыкина Наталья Михайловна**

менеджер по персоналу

*Служебный адрес:* 344000, г. Ростов-на-Дону, ул. Соколова, д.62, ОАО КБ «Центр инвест»

*Тел.:* (863) 250-99-10, e-mail: magicalnat@mail.ru

**Kadiakina Natalia Mikhailovna**

HR manager

*Official address:* b. 62 Sokolova street, Rostov-on-Don, Joint Stock Company Center-Invest", 344000

*tel.:* (863) 250-99-10, e-mail: magicalnat@mail.ru

**Косикова Людмила Валентиновна**

педагог психолог в МОУ СОШ № 46 г. Ростова-на-Дону

*Служебный адрес:* 344069, г.Ростов-на-Дону, ул. Тимошенко, д.30

*Тел.:* (863) 278-19-05, e-mail: kosikova\_l@mail.ru

**Kossikova Ludmila Valentinovna**

teacher psychologist of MEI secondary school № 46

*Official address:* b. 30 Timoshenko street, Rostov-on-Don, 344069

*Tel.:* (863) 278-19-05 , e-mail: kosikova\_l@mail.ru

**Кремененко Ольга Дмитриевна**

зав. Кафедрой социальной работы филиала РГСУ в г. Каменск-Шахтинский Ростовской обл.

*Служебный адрес:* 347805, Ростовская обл., г.Каменск-Шахтинский, пер. Башкевича, д.106а.

*Тел.:* (86365) 34183, e-mail: krod54@mail.ru

**Kremenko Olga Dmitrievna**

head of the department of the social work of the affiliate of RSCU in Kamensk- Shakhtinskii of Rostov region.

*Official address:* b. 106a Bashkevitch street, Kamensk-Shakhtinskii, Rostov region 347805.

*Tel.:* (86365) 34183, e-mail: krod54@mail.ru

**Лунина Елена Борисовна**

специалист-эксперт отдела взаимодействия со страхователями и застрахованными лицами Отделения Пенсионного Фонда Российской Федерации по Ростовской области.

*Служебный адрес:* 344000, г.Ростов-на-Дону, ул. Варфоломеева, д. 259

*Тел.:* (863) 2904121, e-mail: lyolyalu@rambler.ru

**Lounina Elena Borisovna**

expert of the department of relations with policy holders and underwriters of the affiliate of Pension fund of Russian Federation of Rostov region.

*Official address:* b. 259 Varfolomeeva street, Rostov-on-Don, 344000.

*Tel.:* (863) 2904121, e-mail: lyolyalu@rambler.ru

**Масаева Зарема Вахаева**

ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Чеченского государственного университета.

*Служебный адрес:* 364907, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Шерипова, д.37

*Тел.:* (8712) 33-24-05, e-mail: masaeva-2009@mail.ru

**Massaeva Zarema Vakhaevna**

senior teacher of the department of pedagogics and psychology of Chechenskii State University.

*Official address:* b. 37 Sheripova street, Groznyy, Chechen Republic 364907

*Tel.:* (8712) 33-24-05, e-mail: masaeva-2009@mail.ru

**Нестеренко Ирина Евгеньевна**

старший преподаватель кафедры психологии  
Славянского-на-Кубани государственного педагогиче-  
ского института

*Служебный адрес:* 353560 Краснодарский край, г. Сла-  
вянск-на-Кубани, ул. Кубанская, 200

*Тел.:* 8-8617-22-02-67, e-mail: nikitanevnewsun@mail.ru

**Панченко Мария Игоревна**

инспектор отдела переподготовки и профориентации  
Государственного учреждения «Центр занятости на-  
селения» г. Шахты.

*Служебный адрес:* 346500, Ростовская область, г. Шахты,  
ул. Ленина, д. 194

*Тел.:* (8653) 22-17-12, e-mail: luk@psyf.rsu.ru

**Пашкова Алла Петровна**

начальник сектора по работе с перспективными  
кадрами Таганрогской межрайонной торгово-  
промышленной палаты.

*Служебный адрес:* 347900, Ростовская область, г. Та-  
ганрог, ул. Чехова, д.118-а

*Тел.:* (8634) 32-03-14, e-mail: perspective@ticci.ru

**Прокопьева Екатерина Владимировна**

кандидат психол. наук, доцент кафедры психологии  
личности факультета психологии ЮФУ.

*Служебный адрес:* 344038, г.Ростов-на-Дону, пр. М.  
Нагибина 13, к.239

*Тел.:* (863) 2303247, e-mail: vega@aaanet.ru

**Пыжова Клавдия Валентиновна**

ассистент кафедры психологии развития и акмеологии  
факультета психологии ЮФУ.

*Служебный адрес:* 344038, г.Ростов-на-Дону, пр. М.  
Нагибина 13, к.237

*Тел.:* (863) 2303247, e-mail: klaudia-pyzhova@yandex.  
ru

**Суфиянов Виталий Владимирович**

преподаватель кафедры тактики специальной  
подготовки Ростовского юридического института,  
соискатель кафедры педагогики и педагогической  
психологии факультета психологии ЮФУ

*Служебный адрес:* 344015, г. Ростов-на-Дону, ул. Мар-  
шала Еременко, 83

*Тел.:* (863) 224-38-34, e-mail:

**Ташёва Анна Ивановна**

кандидат психологических наук, доцент кафедры пси-  
хологии личности факультета психологии ЮФУ, учёный  
секретарь Диссертационного совет Д-212.208.04

*Служебный адрес:* 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. На-  
гибина, 13, к.239

*Тел.:* (863) 2303247, e-mail: person@psyf.rsu.ru

**Nesterenko Irina Evguenievna**

senior teacher of the psychological department of  
Slaviansk-on-Kouban State Pedagogical Institute

*Official address:* b.200 Koubanskaya street, Slaviansk-on-  
Kouban, Krasnodarskii region, 353560

*tel.:* 8-8617-22-02-67, e-mail: nikitanevnewsun@mail.ru

**Panchenko Maria Igorevna**

inspector of the department of Professional development  
and vocational guidance of State institution «Employ-  
ment center» of Shakhty.

*Official address:* b.194 Lenina street, Shakhty, Rostov  
region, 346500

*Tel.:* (863) 22-17-12, e-mail: luk@psyf.rsu.ru

**Pashkova Alla Petrovna**

the head of the department of work with high potential  
staff of Taganrogskii interdistrict of Chamber of Com-  
merce and Industry.

*Official address:* b. 118-a Chekhova street, Rostov region,  
347900.

*Tel.:* (8634) 32-03-14, e-mail: perspective@ticci.ru

**Prokopieva Ekaterina Vladimirovna**

Candidate of Psychological Science, assistant professor of  
the personality department of the psychological faculty  
of SFU.

*Official address:* r.239 build.13 avenue M. Naguibina,  
Rostov-on-Don, 344038

*Tel.:* (863) 2303247, e-mail: vega@aaanet.ru

**Pizhova Klavdia Valentinovna**

assistant of the department of development and achieve-  
ment psychology of the psychological faculty of SFU.

*Official address:* r. 237 build.13 avenue M. Naguibina,  
Rostov-on-Don, 344038

*tel.:* (863) 2303247, e-mail: klaudia-pyzhova@yandex.ru

**Soufianov Vitalii Vladimirovitch**

teacher of the department of tactics and special training  
of Rostov Law Institute, post-graduate student of the  
department of pedagogics and pedagogical psychol-  
ogy of SFU

*Official address:* b.83 Eremenko street, Rostov-on-Don,  
344015.

*Tel.:* (863) 224-38-34, e-mail: info@ruimvd.ru

**Tasheva Anna Ivanovna**

Candidate of Psychological Science, assistant professor  
of the personality department of the psychological fac-  
ulty of SFU, academic secretary of Dissertation Committee  
D-212.208.04

*Official address:* r.239 build.13 avenue M. Naguibina,  
Rostov-on-Don, 344038

*Tel.:* (863) 2303247, e-mail: person@psyf.rsu.ru

# СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

## Требования к публикациям

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

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи через запятую – цитируемых страниц (например, [42, с. 561]). 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 **аннотация** объемом не более 0,5 стр. и **ключевые слова**, а также **сведения об авторе**:

- 1) фамилия, имя и отчество;
- 2) домашний почтовый адрес с индексом, телефон;
- 3) специальность, ученое звание;
- 4) место работы и должность, почтовый адрес места работы, с индексом, служебный телефон;
- 5) электронный адрес (email);

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ, НАЗВАНИЕ СТАТЬИ,  
АННОТАЦИЮ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА  
СЛЕДУЕТ ПРЕДОСТАВИТЬ ТАКЖЕ  
И НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.**

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:  
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243, редакция  
Зав. редакцией Щербакова Лариса Владимировна  
Тел. (863) 243-15-17; E-mail: rpj@psyf.rsu.ru, rpj@bk.ru  
Часы работы  
понедельник – пятница 13.00-18.00  
суббота, воскресенье – выходной