

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

## **I ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ**

*Всероссийская с международным участием конференция  
студентов, аспирантов и молодых ученых*

### **«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

*г. Томск  
25–29 апреля 2011 г.*

**ТОМ III**

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**ЧАСТЬ 2**

**ПСИХОЛОГИЯ**

Томск  
2011

ББК 74.58+65  
В 85

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
Томского государственного  
педагогического университета

**I Всероссийский фестиваль науки:**

- В 85 Всероссийская с международным участием конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 25–29 апреля 2011 г.) : материалы конференции : в 6 т. – Том III : Педагогика и психология. – Ч. 2 : Психология. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2011. – 316 с.

ББК 74.58+65

Научные редакторы:

*Л. В. Ахметова*, канд. психол. наук, доцент;  
*Н. К. Грицкевич*, канд. пед. наук, доцент;  
*Е. Е. Витрук*, канд. пед. наук, доцент;  
*Т. Г. Гадельшина*, канд. психол. наук, доцент;  
*Е. П. Молчанова*, канд. психол. наук, доцент;  
*К. В. Петров*, канд. ист. наук, доцент;  
*Н. А. Камарова*, канд. филол. наук, доцент

**СЕКЦИЯ  
ПСИХОЛОГИЯ**



# **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С УЧЕТОМ ИХ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ**

Т. А. Адашкевич, Н. А. Буравлева

*Томский государственный педагогический университет*

Повышение эффективности обучения в школе является одной из центральных тем отечественной науки. За последние десятилетия российская психология сделала значительные шаги навстречу запросам со стороны реальной практики. По мнению многих ученых, в настоящий момент актуальны прикладные исследования об индивидуально-типологических особенностях обучающихся и их учет в образовательном процессе в связи со значительным ростом количества детей, имеющих отклонения в развитии, возросшую в последнее время сложность психологической квалификации их состояний, появлением новых вариантов отклоняющегося развития [1]. В связи с этим, целью нашего исследования стало изучение эффективности психолого-педагогического сопровождения младших школьников в образовательном процессе с учетом их типологических особенностей.

Исследование проводилось на базе муниципальной общеобразовательной школы № 37 г. Ленинска-Кузнецкого Кемеровской области. В нем приняли участие обучающиеся вторых классов (60 человек), их родители и педагоги.

В эмпирическом исследовании были использованы опросник Айзенка для определения темперамента, методики на определение ведущего канала восприятия «Цыпленок» (Д. Соколов), определения типа мышления в зависимости от доминирования полушария головного мозга «Левша или правша?», типа памяти, устойчивости, распределения и переключения внимания (С. Лиепинь), тест Люшера для диагностики эмоционального состояния, анамнестические данные по состоянию здоровья второклассников.

В ходе исследования нами была составлена и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения младших школьников с учетом их типологических особенностей. Она предусматривала

работу с родителями, педагогами и самими обучающимися. При ее осуществлении с педагогами и родителями проводились семинарские занятия по использованию данных, полученных при обследовании школьников; тренинговые упражнения, направленные на оптимизацию коммуникативных навыков, вербального и невербального общения; были выработаны рекомендации по работе с детьми, имеющими разные типологические особенности в познавательной, личностной сфере, функциональной асимметрии полушарий. Особый смысл для учителей и родителей имели диагностические данные социометрии, теста Люшера, которые характеризуют самочувствие ученика в школе, статус среди сверстников и влияют на его обучаемость.

Для школьников была составлена программа, включившая в себя тренинговые упражнения на развитие познавательных способностей, развитие мелкой и крупной моторики, скорости реакции, коммуникативных качеств, на снижение уровня тревожности, агрессивности, на сплочение коллектива, повышение самооценки.

Данная программа позволила оказать эффективную помощь и поддержку детям, дать практические указания педагогам, обучающимся и их родителям, рекомендовать педагогам примерные формы занятий, упражнений, игр с детьми, устанавливать их очередность и дозировку, что естественно, помогло скорректировать дальнейшее развитие младших школьников в нужном направлении.

На основании изучения типологических особенностей школьников учителя имели возможность составить для себя план и разработать методику работы на уроке, используя различные приемы и средства обучения, что позволило добиваться положительных результатов в учебной деятельности не только хорошо успевающих детей, но даже тех, кто имеет «низкий уровень обучаемости, так как учитель знает таких детей, и заранее планирует развивающую работу с ними.

Сравнительный анализ результатов диагностики до и после развивающей работы с младшими школьниками дает наглядное представление положительной динамики эмоциональной и познавательной сфер обучающихся начальных классов экспериментальной группы. В ходе исследования установлено, что показатели познавательных способностей, личностных изменений, тенденций обучаемости младших школьников в контрольной и экспериментальной группах не одинаковы и не равномерны.

Анализируя полученные результаты, отметим, что в экспериментальной группе высокий уровень состояния обученности школьников увеличился на 11,1%, средний на 7,4%, а низкий уровень снизился на 3,7%. А в контрольной группе высокий уровень наоборот снизился за счет увеличения среднего на 3,6%, а низкий уровень обученности остался без изменений – 3,6%. Кроме этого, в экспериментальной группе нами было выявлено, что значительно уменьшилось количество детей с высоким уровнем агрессивности и тревожности.

Таким образом, сравнивая показатели контрольной и экспериментальной групп, мы убедились, что лучшие результаты у экспериментальной группы, занимающейся по разработанной нами программе, учитывающей типологические особенности детей.

Результаты исследования позволили нам прийти к заключению, что психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с учетом их типологических особенностей на основе педагогической технологии М.М. Поташника, М.В. Левита, личностно-развивающего обучения с применением научно-методического материала практической деятельности учителей и руководителей образовательных учреждений в целях формирования здоровьесберегающей образовательной среды Э.М. Казина, является эффективным средством успешной учебной деятельности обучающихся [2, 3]. Впервые в общеобразовательной школе № 37 г. Ленинска-Кузнецкого было продемонстрировано применение новой педагогической технологии, показаны особенности обучения младших школьников с учетом их типологических особенностей, продемонстрированы варианты применения знаний типологических особенностей в условиях школьного обучения.

Таким образом, мы сумели доказать, что при типологическом подходе, правильно подобранных приемах и методах обучения, форм работы, соответствующих особенностям учеников, их познавательная активность на уроке будет высокой, а результаты их деятельности положительные.

Процессуальные и содержательные компоненты дифференцированного обучения младших школьников, строящиеся с учетом представлений об индивидуальном латеральном профиле, ведущего канала восприятия и обработки информации, личностных особенностей, создают возможности для повышения успешности обучения и формирования учебных навыков, а также помогают существенно прояснить природу трудностей в обучении [4].

### Литература

1. Андрущенко, Т. Ю. Типологические особенности в младшем школьном возрасте / Т. Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 17–18.
2. Казин, Э. М. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию : учеб. пособие для студ. вузов / Э. М. Казин. М. : ВЛАДОС, 2000. 214 с.
3. Поташник, М. М. Как подготовить и провести открытый урок (современная технология) / М. М. Поташник. М. : ВЛАДОС, 2006. 112 с.
4. Голубева, Э. А. Некоторые направления и перспективы исследования природных основ индивидуальных различий / Э. А. Голубева // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 16–19.

## **АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ**

**В. А. Азбукина**

*Томский государственный педагогический университет*

С каждым годом растет число так называемых «трудных подростков», которые испытывают значительные трудности в социальной адаптации и нуждаются в помощи взрослых в этом процессе.

Анализ тревожного криминогенного состояния в обществе, вовлечения в этот процесс «трудных» подростков показал необходимость углубленной психолого-педагогической работы и формирования организационной структуры взаимодействия с такими учащимися. Педагогу и психологу необходимо создать условия для развития у трудных подростков гуманистических взглядов и ценностных ориентаций, формирования мотивации и подготовленности к учебе, к труду и жизнедеятельности в обществе.

Анализ литературы показал, что психологи и педагоги считают подростковый возраст самым трудным в воспитательном отношении, связывая трудности этого возраста с половым созреванием, как причиной различных психофизиологических и психических отклонений. При этом в категорию «трудных» попадают самые разные школьники: неуспевающие, недисциплинированные, дети с разного рода нервными и психическими расстройствами, подростки, состоящие на учете в ко-



миссиях по делам несовершеннолетних, наконец, просто дети из так называемых неблагополучных семей. Это делает весьма сложной проблему выбора адекватных методов психологической и педагогической работы с трудными подростками [2].

В своей работе с трудными подростками мы использовали методы и средства арт-терапии. Термин «арт-терапия» буквально переводится как терапия искусством. В употребление данный термин ввел Адриан Хилл в 1938 г. при описании своих работ с туберкулезными больными в санаториях. Это словосочетание использовалось по отношению ко всем видам занятия искусством, которые проводились в больницах и центрах психического здоровья, поскольку он основан на лечебном влиянии общения в сочетании с творчеством. Арт-терапия является специализированной формой психотерапии, основанной на сильном влиянии искусства на эмоциональную и личностно-смысловые сферы человека, систему его отношений, в первую очередь изобразительного искусства, а также творческой деятельности, связанной с изобразительным искусством [1].

Первые попытки использовать в работе с детьми и подростками изобразительные приемы в качестве психотерапевтического и психокоррекционного инструмента имели место еще в первой половине XIX в. На Западе всестороннее обоснование подобная практика получила в работах Г. Рида, Э. Крамер и др. В США в 1940-е гг. М. Наубург использовала в психотерапевтической работе с детьми рисуночные техники, рассматривая выражение ребенком своих переживаний в изобразительной деятельности в качестве инструмента исследования его бессознательных процессов.

Рассмотрение искусства как фактора психического развития детей, обоснование использования изобразительных приемов в работе с детьми в качестве психотерапевтического и психокоррекционного инструмента дается в работах Х. Рид (1943), Е. Крамер (1958, 1971).

В России такой опыт работы представлен в работах Е. И. Бурно (1989), Г. В. Бурковского, Р. Б. Хайкина (1982), О. А. Карабановой (1997) и др. Изобразительная деятельность позволяет детям без слов выразить свои мысли. Использование же продуктов изобразительной деятельности (рисования, лепки, декоративно-прикладного искусства) облегчает отреагирование переживаний и фантазий, способствует изменению поведения [3].

Положительное влияние искусства на центральную нервную систему отмечали психиатры А.Л. Гройсман и В. Райков. Последний указывал на психокоррекционное воздействие живописи на человека, особенно при его активном участии в изобразительной деятельности и создании живописного произведения. Наблюдения психотерапевта С. Мамулова показали, что нормализации деятельности сердечно-сосудистой системы помогает музыка, исполняемая на кларнете и скрипке.

«Педагогическое» направление в арт-терапии всегда было значимо и развивалось параллельно с «медицинским». Специалисты, работающие в области «педагогической» арт-терапии считают, что используемые ими формы изобразительной работы ребенка имеют отношение к его «эмоциональному воспитанию», «эмоциональному образованию», «развитию творческого начала», именно данные термины позволяют более точно отражать направление их деятельности.

Художественное самовыражение детей в тех формах, которые используются в рамках «педагогического» направления, так или иначе обращено к укреплению психического здоровья ребенка, а потому может рассматриваться как весомый психогигиенический и психокоррекционный фактор. Кроме того, использование указанных форм во многих случаях выполняет и психотерапевтическую функцию, помогая подрастающей личности справиться со своими психологическими проблемами, восстановить эмоциональное равновесие или устранить нарушения поведения.

Активная деятельность и творчество способствуют расслаблению, снятию напряженности у клиентов. Основная цель арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания подростка через искусство; способностей к конструктивным действиям с учетом реальности окружающего мира. Так же арт-терапия применяется как средство психической гармонизации и развития человека. Следовательно, важнейшим принципом арт-терапии является одобрение и принятие всех продуктов творческой изобразительной деятельности независимо от их содержания, формы и качества [1].

Арт-терапия обладает очевидными преимуществами перед другими формами психотерапевтической работы, основанными исключительно на вербальной коммуникации. Поэтому арт-терапию необходимо рассматривать как средство преимущественно невербального общения, что делает ее особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владе-

ет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний, либо, напротив, чрезмерно связан с речевым общением. Символическая речь является одной из основ изобразительного искусства, позволяя человеку зачастую более точно выразить свои переживания, по-новому взглянуть на ситуацию, житейские проблемы и найти благодаря этому путь к их решению.

Арт-терапия является средством свободного самовыражения и самопознания. Она имеет «инсайт-ориентированный» характер; предполагает атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру человека. В большинстве случаев арт-терапевтическая работа вызывает у людей положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию. Поскольку арт-терапия, основана на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов саморегуляции и исцеления, она отвечает фундаментальной потребности личности в самоактуализации, т. е. раскрытии широкого спектра возможностей человека и утверждения им своего индивидуально-неповторимого способа бытия в мире.

Арт-терапевтический метод позволяет как нельзя лучше объединить индивидуальный подход к клиенту и групповые формы работы. При групповой арт-терапии особую значимость приобретают такие «исцеляющие» факторы, как: групповая сплоченность и поддержка; получение информации; коррекция психических паттернов, связанных с пребыванием в коллективе, группе; имитация поведения; развитие социальных навыков; получение обратной связи. Этот аспект, на наш взгляд, очень важен при работе с подростками, поскольку для них в этом возрастном периоде успешное взаимодействие в коллективе весьма значимо для личностного становления. Благодаря групповой форме работы подростки научаются социальному общению и коммуникации.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу можно отметить, что арт-терапевтические методы присутствуют в любой программе коррекции, дополняя и обогащая развивающие возможности игры [4]. В работе с подростками важно использовать гибкие формы психотерапевтической работы, что позволит предоставлять ребенку возможность проигрывать, переживать, осознать конфликтную ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным для его психики способом. Зачастую сам ребенок, как правило, даже не осознает того,

что с ним происходит, и не в состоянии объяснить свою тревожность и страхи.

Таким образом, находясь постоянно в творческой атмосфере взаимодействия и самовыражения, подростки научаются общаться с миром, понимать общественные нормы, правила и соответствовать им, понимать других и соотносить свои желания и потребности не только с мнением товарищей, но и с требованиями общества.

*Научный руководитель: д-р мед. наук, проф. М. М. Аксенов.*

#### Литература

1. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. СПб. : Питер, 2002. 368 с.
2. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. М. : Высшее образование; МГППУ, 2006. 460 с.
3. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. СПб. : «Прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. 480 с.
4. Шабышева, Ю. Е. Программа коррекции дезадаптивного поведения подростков посредством арт-терапии в условиях специальной школы / Ю. Е. Шабышева. Омск : ОмГМА, 2006. 73 с.

## **ПРОБЛЕМА СОЗАВИСИМОСТИ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

**М. М. Аксенов**

*Томский государственный педагогический университет*

Созависимость – это устойчивая болезненная зависимость от импульсивных форм поведения и от мнения других людей, являющаяся попыткой обрести уверенность в себе, осознание собственной значимости, определить себя как личность.

Симптомы созависимости:

– *низкая самооценка*. Развернуть, дать психологическое обоснование, результаты психологических и социометрических исследований. Показать низкую самооценку как основной психологический фактор всех других личностных нарушений при созависимости;

– *отрицание* – самих проблем, их наличия у себя, степени их серьезности, их связи с некоторыми внешними поведенческими проявления-

ми и т. д. Алкоголик отрицает свое заболевание, говоря, что он выпивает совсем не так как те, кто целыми днями стоят у магазина. Ребенок из алкогольной семьи будет всячески отрицать серьезность заболевания своего отца алкоголика, убеждая себя и других, что его болезнь вовсе не влияет на отношения в семье. Отрицает свою созависимость и тот, кто уверяет, что главное для него – это успех и счастье другого: так мать отдает всю себя заботе о своих детях, страшась остаться в одиночестве, забывая о себе как о личности;

– *компульсивное*, т. е. неуправляемое поведение. Наиболее ярко оно проявляется в эмоциональных бурях: вспышках ярости, гнева, агрессии или наоборот, приступах неудержимого веселья, дурашливости. Компульсивность проявляется и в стремлении преувеличивать и лгать (даже там, где легче и проще было бы сказать правду), в стремлении непременно получить одобрение со стороны других. При наркомании и алкоголизме, компульсия проявляется в том, что человек, начав пить или принимать наркотик, не может остановиться;

– *замороженные чувства*. Одной из наиболее специфичных черт созависимости является сужение спектра и уменьшение интенсивности испытываемых и проявляемых чувств. Такая особенность начинает формироваться с раннего детства, когда ребенок, встречая неприятие окружающими сильных и непосредственных проявлений своих чувств, сначала привыкает все больше сдерживать их, а потом и сам перестает их в себе замечать. Появляются трудности в выражении своих чувств, более того, – в их отчетливом осознании. Запас слов, описывающих чувства значительно снижен, неясно и неотчетливо понимаются различия между словами, обозначающими сходные чувства, особенно положительные. Внешне человек может выглядеть спокойным, уравновешенным и жизнерадостным, но в нем, незаметно для других, а часто и для него самого, бушуют ураганы эмоций;

– *субъективно симптомы* созависимости проявляются в том, что человеком с беспокоящей его самой частотой и интенсивностью овладевают такие эмоции, как страх (от опасливости до панического ужаса), злоба (от раздражения до слепящей ярости), чувство вины, стыд, сильное смущение, непреходящая обида, недоверие, сильная грусть, тоска, чувство одиночества, неясное чувство душевной боли, страдания. Или же наоборот, единственное постоянное чувство, которое человек испытывает – это эмоциональное оупение, «отсутствие чувств», «чувственная немота».

Характеристики созависимой личности:

– *слишком суровое отношение к себе и другим, нелюбовь к себе.*

Обычно это чувство неосознанно или полуосознанно маскируется человеком (прежде всего – от самого себя) самыми разными способами: стремлением контролировать и воздействовать на мысли, чувства и поступки других людей; гиперконтролем по отношению к самому себе; высокомерием и хамством в общении с другими; ролью шута, фрондера, пустого болтуна, и т. д.;

– *«боязнь страха»*, стремление заранее оградить себя от него, избегая тех ситуаций, в которых он может появиться, например, ситуаций нестимулируемого алкоголем или наркотиками общения с другими людьми, особенно с теми, кто в данный момент имеют хоть какую-то власть над тобой;

– *желание нравиться окружающим людям*, сопровождаемое готовностью делать все, чтобы этого добиться. Такое желание сочетается с чрезмерной боязнью «задеть» чувства других, с терпимостью к их поступкам даже тогда, когда эта терпимость явно неуместна и наносит серьезный эмоциональный, а часто и физический ущерб и самому проявляющему ее человеку, и окружающим. С этим связана и боязнь разорвать приносящие явный моральный, а часто и физический вред отношения, стремление постоянно сглаживать конфликтные ситуации, обострение которых могло бы привести к разрыву отношений;

– *страх или дискомфорт при общении* с напористыми или сердитыми людьми, страх направленной лично на тебя критики и острая эмоциональная реакция на нее – возникновение чувства тревоги, собственной неполноценности, неуверенности в себе, либо наоборот, вспышки злобы, яростной, часто неуправляемой агрессии, стремления физически или морально подавлять критикующего и т. д.;

– *частая и интенсивная эмоциональная вовлекаемость в отношения* с теми людьми, которые или полностью подчиняют себе или, наоборот, требуют постоянного внимания и заботы (в этом случае – роль «опекуна», иногда также с оттенком жертвенности, а иногда с чувством собственного превосходства и сознанием «честно исполняемого долга»);

– *неспособность отличить любовь от жалости*, тенденция путать и смешивать эти чувства. Стремление «любить» тех, кого есть за что пожалеть и есть от чего «спасать». Использование сексуальных отношений как средства «пожалеть» или как «платы» за жалость, понимание и сочувствие со стороны другого;

– *сверхответственность* или, напротив, *сверхбезответственность* в поведении. Принятие на себя ответственности за решение чужих проблем или ожидание, что другие примут на себя ответственность за решение наших собственных трудностей. В конечном счете – это стремление избежать реальной ответственности за себя самого и за свой выбор;

– *чувство вины* при необходимости отстаивать себя, свои «личные» интересы или сделать что-то ради себя лично. Стремление соответствовать нуждам и потребностям других людей, вытесняющее всякую возможность позаботиться о том, что необходимо для удовлетворения собственных духовных, психологических и физических потребностей;

– *постоянное откладывание всего на потом*. Невозможность или трудность завершении начатого дела;

– *неспособность* или активное, сопровождаемое страхом нежелание участвовать в играх, развлечениях, забавах, «*предаваться веселью*» вместе с другими. Это связано с упоминавшимся уже в качестве важнейшего проявления созависимости отрицанием, преуменьшением или подавлением своих чувств, с отстраненностью от них;

– в отношениях с другими людьми у созависимого человека крайне редко возникает *ощущение подлинной близости, доверия и постоянства*. Даже при общении с близкими часты настороженность, подозрительность, опасливость, тревожность;

– *привычная ложь* даже там, где проще и естественней было бы сказать правду. Фантазии и обман безо всякого даже только психологического повода, часто необъяснимые для самого говорящего.

Развитие созависимости и семья.

«*Мученик*» – получает удовольствие от своей способности страдать. Он испытывает удовлетворение от потерь и поражений не меньше, чем от одерживаемых побед. Не ищет помощи, отказывается от нее, хочет справиться со своими трудностями в одиночку. Но за гордым фасадом он скрывает ощущение безысходности, отсутствие другой возможности для себя, другого выбора в данной ситуации. Ощущение внутренней пустоты такой человек стремится заполнить сознанием своего мученичества, смакованием его, пытаясь занять этим все свое время и все силы, чтобы не думать о том, для чего он мучается, и какое значение имеет пугающее его чувство внутренней пустоты.

«*Тиран*» – противоположность «мученика». Сосредоточен на поиске чужих ошибок и на обвинениях других, хотя его собственное поведение

часто выходит из-под контроля. И «мученик» и «тиран» переоценивают то влияние, которое они могут оказать на окружающих их людей. Если «мученик» постоянно манипулирует окружающими, стараясь оставаться «хорошим» в их глазах, то «тиран» манипулирует ими, вызывая в них чувство гнева или вины.

«Помощник в „прятках от проблем“», «пособник». Он неосознанно противодействует попыткам своего родственника изменить образ жизни, потому что привык к своим стереотипам поведения и ему страшно менять их, а это пришлось бы делать в случае перемен поведения другого человека.

«Собутыльник». У созависимого человека – высокий риск стать химически зависимым (например – алкоголиком). И этот риск еще более повышается, если созависимый начнет играть роль «sobutyльника», считая, что лучший способ сохранить отношения с супругом – пить вместе с ним.

«Отчаявшийся». Это человек апатичный, безучастный, впавший в эмоциональный ступор. Иногда он ощущает свое состояние как род спокойствия, но при этом у него отсутствует всякая надежда, а его страдания не имеют для него никакого смысла. Такой покой обманчив: отсутствие смысла жизни часто ведет «отчаявшегося» к попыткам суицида (активного, прямого, – или же пассивного, косвенного, когда у человека пропадает желание жить и он не стремится избежать смерти, например, отказываясь пойти к врачу в случае болезни).

Диагностика:

1. Неспособность принимать каждодневные решения без помощи со стороны. Зависимый человек, не принимающий решений, фактически позволяет принимать эти решения за себя. Акцептируя навязанный ему чужой план жизни и чужие системы ценностей, он становится несчастным, потому, что чужой выбор обычно не соответствует внутренней собственной установке, которая может существовать даже в неразвитом состоянии. Например, выбор специальности в соответствии с желанием родителей, при котором человек заставляет себя думать, что он поступил правильно, но чувство дискомфорта от этого не исчезает. Многие подавленные отрицательные эмоции прорываются в виде злобы и агрессивности, оставляя после себя чувство вины и стыда.

2. Соглашательская позиция, проявляющаяся в согласии с окружающими без всякого сопротивления и анализа ситуации. Эта позиция,



во-первых, связана с неумением отстаивать свои интересы и защищать свою точку зрения, а во-вторых, со страхом последствий, приводящих к разрыву значимых отношений.

3. Неспособность составлять и претворять в жизнь собственные планы и инициативы. Уже само составление плана вызывает затруднения и сомнения типа: «Как это будет оценено другими?». Мысль о плохой оценке совпадает с мыслью о том, что этого делать не следует. Такой человек может начать какую-то активность, но необходимость постоянно советоваться с окружающими приводит к тому, что советы, дающиеся людьми, не желающими вникать в проблему, приводят к остановке собственных действий.

Стратегия коррекции созависимости:

1. Обращение к сознанию пациента, объективное информирование о том, как происходящее с ним выглядит со стороны и к каким последствиям приводит. Интеграция информации в сознании пациента.

2. Поиск социопсихологических факторов, провоцирующих развитие созависимости. Обращается особое внимание на наличие у созависимых пациентов комплекса неполноценности, во многом определяющего их жизненную стратегию. Созависимые лица считают, что они мало что могут, что они ни для кого не интересны, что на них обратят внимание лишь тогда, когда они будут оказывать помощь другим, более слабым людям. Этим объясняется выбор в брачные партнеры аддиктов, так как созависимые лица интуитивно чувствуют их слабость и нуждаемость в опеке. Исправление этого механизма может идти только через изменение отношения к себе и развитие уверенности.

3. Осторожное избавление аддикта от наиболее деструктивных методов психологической защиты (например, от проекций вины на других с поиском существа проблемы не в себе, а в ситуации в обществе, на работе, в семье), от рационализации, заключающихся в объяснениях, что без аддикции будет хуже (например, «курю потому, что освобождаю себя от стресса, который приводит к развитию серьезных болезней»). Необходимо подчеркнуть, что хотя коррекция созависимости непосредственно связана с устранением отрицания наличия проблемы, к этому можно стремиться лишь после создания для пациента альтернативы, новых мотиваций. Быстрое, неподготовленное разрушение отрицания часто приводит к развитию депрессии, тревоги, провоцирует риск суицида или антисоциального поведения. Воздействие через сознание

может быть успешным только при участии других членов семьи, понимании ими правила, согласно которому они должны по-другому относиться друг к другу и по-другому воспринимать друг друга.

4. Стимуляция в созависимом пациенте позитивных мотиваций, не получивших достаточного развития. Обращение к подсознанию, активация творческого потенциала.

Таким образом, работа с созависимым членом семьи способствует оптимизации психологической помощи лицам с аддиктивными состояниями.

#### *Литература*

1. Семке, В. Я. Здоровье личности и психотерапия / В. Я. Семке, А. В. Семке, М. М. Аксенов. Томск, 2002. 620 с.

2. Аксенов, М. М. Клиническая психология / М. М. Аксенов. Томск : Изд-во ТГПУ, 2008. 582 с.

## **СМЫСЛ И ЗНАЧЕНИЕ РИСУНКА В ПСИХОЛОГИИ**

О. А. Белобрыкина, Е. А. Аникина  
*Новосибирский государственный  
педагогический университет*

Рисунок является одним из древнейших способов самовыражения человека, позволяющим получить информацию о его индивидуальных особенностях. Благодаря этому рисуночные методики получили широкое распространение не только в психологии, но и в смежных с ней отраслях науки и практической деятельности. С точки зрения О. Ф. Потемкиной и Е. В. Потемкиной (2006), популярность рисуночных техник обусловлена тем, что проективный метод обладает рядом преимуществ, в частности:

– он может быть использован на ранних этапах онтогенетического развития;

– применение рисунка в целях диагностики занимает значительно меньше времени, тогда как его информативность может быть значительно выше по сравнению с другими тестовыми процедурами;

– рисуночные тесты могут быть применены в широком спектре практических задач: диагностических, учебных, коррекционных, а также в различных областях психологии – от возрастной психологии, психологии творчества, медицинской психологии до социальной, юридической, психологии труда и др.;

– для психологического анализа рисунок предоставляет большой объем как качественных, так и количественных показателей, что позволяет осуществить статистическую оценку эмпирических данных, их проверку на валидность и надежность как наиболее важных требований, предъявляемых к психодиагностическим методикам.

Вместе с тем, в профессиональном психологическом сообществе до настоящего времени существуют разногласия по вопросам стандартизации проективных тестов и их широкого, а зачастую и бесконтрольного использования [2, 3]. Так, А. Анастаси и С. Урбина (2002) твердо убеждены, что в проективных тестах довольно часто встречается мнимое доказательство их валидности.

Тем не менее, рисуночные задания дают возможность человеку выразить себя при минимальном влиянии со стороны экспериментатора, поэтому проективные методики при их адекватном применении незаменимы в диагностике и детей, и взрослых.

Анализ рисунка в качестве метода психологического исследования берет свое начало в первой четверти XX в. В 1913 г. Э. Торндайком была проведена работа по классификации рисунков и их качественной оценке. В 1921 г. К. Барт составил количественную шкалу для оценки рисунка мужской фигуры, выполненного детьми от 3 до 14 лет. В работе Ф. Гудинафа (1926) был использован тест «Нарисуй человека». Затем возникли другие тесты, в частности, тест «Дерево» К. Коха (1949), идея которого принадлежала Э. Хушеру, использовавшему рисунок дерева в качестве психометрического инструмента (цит. по [4]). В 1948 г. Дж. Буком был предложен тест «Дом. Дерево. Человек». Выбор объектов для изображения в методике был обоснован тем, что они знакомы каждому обследуемому. По мнению автора методики, каждый рисунок представляет собой своеобразный автопортрет, детали которого имеют личностное значение (цит. по [5]).

Являясь с древнейших времен одним из важнейших источников знаний о психике человека, рисунок как особое средство отражения действительности и выражения внутреннего мира, не только прост в исполнении,

но и эмоционально безопасен для личности. Кроме того, как отмечают Е. Т. Соколова (1980), Л. Ф. Бурлачук (1997), многие люди, испытывающие трудности в вербальном выражении чувств, имеют непосредственную возможность использовать графические способы невербальной коммуникации, что является немаловажным в проективной диагностике. В этом аспекте рисование выступает своеобразным аналогом речи. Именно поэтому Л. С. Выготский (1991) называл детское рисование графической речью.

Сам по себе рисунок – это изображение, выполненное от руки с помощью графических средств (контурной линии, штриха, цветового пятна или их различных сочетаний), является мощным средством познания действительности. Рисунки, отмечают Е. Баруздина, Т. В. Снегирева и ряд других авторов, различаются по методам рисования, темам, жанрам, назначению, технике и особенностям исполнения. В рисунке зафиксирован процесс отражения человеком окружающего его мира и его внутреннего состояния, содержания фантазий, воображения. Он отражает уровень образного развития и уровень владения графическими навыками, а также служит средством проникновения в сущность явлений, духовное освоение природы, воплощение философских, социальных, политических, этических и эстетических идей, культурных традиций и символов [8–10]. Соответственно, представляя собой продукт уникального творческого самовыражения личности, рисунок не может быть интерпретирован на основе жёстко заданных критериев. По убеждению Е. Т. Соколовой, «опытный психолог никогда не следует инструкциям по интерпретации подобных рисунков буквально, не делает выводов на основании отдельных элементов и признаков, а учитывает эти признаки в комплексном контексте вместе с известными ему обстоятельствами из жизни человека» [6. С. 175–176]. Ключ к пониманию смысла рисунка для психолога состоит в том, чтобы оставаться открытым к любым возможностям интерпретации, при этом понимание многогранности внутреннего мира личности, его несводимость к типичному, позволит выбрать верное направление в интерпретации и наиболее чутко среагировать на индивидуальные смыслы [5, 11]. Как полагает А. Менегетти, «научиться интерпретировать тест и читать реальность, спроецированную в рисунках, может только здоровый оператор, чье сознание способно достичь совпадения с собственным организмическим; в противном случае он будет осуществлять сюрреальную проекцию, внешний анализ и не сумеет постичь сущность другого человека» [12. С. 337].

Следует отметить, что для правильной интерпретации рисунка специалисту необходим опыт работы с проективными методиками. С точки зрения Е. Т. Соколовой, при использовании практически всех проективных методик появляется такой артефакт, как ошибки психодиагноста, возникающие «с повышенной вероятностью в тех случаях, когда психодиагност, не имея достаточного профессионального опыта, сам не отдает себе отчета в том, что по отношению к порожденному испытуемым материалу проявляет как бы „вторичную проекцию“ – интерпретирует его, исходя из собственных весьма субъективных представлений» [6. С. 177]. Проективные методики, подчеркивают Л. И. Вассерман и О. Ю. Щелкова, «представляют особый класс психодиагностических инструментов, тесно связанный с клиническим, идеографическим методом познания внутреннего мира человека» [13. С. 376]. Для их плодотворного использования психологу необходимо проходить специализацию, чтобы быть способным анализировать получаемые данные, руководствуясь не только субъективными впечатлениями, но и основываясь на многолетнем накоплении в психологии опыта применения проективных методик.

Психологические возможности рисунка неисчерпаемы, что требует значительного труда и терпения от психолога, чтобы эти возможности использовать. Только в этом случае в рисунке открывается неуловимая информация, позволяющая наиболее полно выявить и понять его истинный смысл.

О. Ф. Потемкина предлагает различать применительно к детскому рисунку ряд аналитических показателей:

- 1) информативно-смысловая нагрузка (рассказ в образах, Я-проекция, способ эстетического освоения окружающего мира, индикатор индивидуальных особенностей, способ самовыражения, форма самопрезентации и т. д.);
- 2) диагностические признаки (форма, пропорции, размер, перспектива, цвет, расположение на листе и т. д.);
- 3) способы анализа изображения (целостный, поэлементный);
- 4) диагностический конструкт в рисунке (состояние моторики, самооценка и направленность, художественные способности, возрастные особенности, эмоциональное состояние и т. д.) [1].

По мнению Н. Я. Семаго, обозначенные параметры оказываются явно недостаточными для реальной оценки качества и особенностей

изобразительной деятельности детей, так как не происходит сопоставления характеристик рисунка с возрастными особенностями и недостаточно учитываются законы развития детского рисунка. Все это собственно и затрудняет, а в некоторых случаях и вообще делает невозможным какую-либо трактовку, в том числе и проективную, детского рисунка. «Незнание законов развития детского рисунка и нормативов формирования графической и содержательной сторон рисунка, приводит к значительным ошибкам при проективной трактовке рисунков детей» [14. С. 13]. В качестве наиболее важных показателей для использования рисунка в психологической оценке развития ребенка, и для его анализа, она предлагает рассматривать возрастную соотнесенность темы рисунка и основные анализируемые показатели, специфичные для каждого возраста.

В исследовании онтогенеза детского рисунка было установлено, что процесс развития детского изобразительного творчества проходит ряд периодов, этапов и стадий. Так, *доизобразительный период* (с 1,5 до 3–3,5 лет) включает этап каракулей, в рамках которого сменяют друг друга: стадия «марания», ритмическая стадия и ассоциативная стадия. *Изобразительный период* (от 3–3,5 до 11–12 лет) включает этапы: а) примитивного рисунка (стадия бесформенных изображений); б) схематического рисунка, охватывающего стадии «головоногов», стереотипного и «рентгеновского» изображения; в) правдоподобных изображений, динамика которых разворачивается от стадии формального реализма (по Л. С. Выготскому, смешанного изображения), затем наступает стадия пластического изображения, и завершается этот этап стадией фризowego изображения; г) правильных (реалистических) изображений [7, 10, 14, 15]. Очевидно, что на каждой из стадий будут применимы различные критерии анализа и интерпретационные признаки рисунка.

Заметим, что в современной психодиагностике вплоть до сегодняшнего дня чрезвычайно дискуссионен при интерпретации рисунка такой критерий как «расположение рисунка в пространстве листа». Нам импонирует точка зрения Л. Д. Лебедевой о невозможности полной идентификации этого признака в разных проективных тестах, в том числе и имеющих стандартизацию. Она полагает, что буквальный перенос или интеграция стандартизированных признаков применительно к различным проективным графическим методикам в принципе невозможны в полном объеме [16]. Об этом ранее писал и исследователь изобрази-

тельных способностей детей В. И. Киреенко. Он отмечал, что «на листе бумаги при осуществлении „постановки“ фигуры, от рисующего требуется острое „чувство“ вертикального и горизонтального направлений, которые служат устойчивой опорой для определения направлений других линий изображаемой формы. ...Способность оценки отклонений от опорных направлений тесно связана со способностью целостного видения, в которой проявляются типологические различия высшей нервной деятельности человека. ...Обнаружено, что испытуемые, ранее обучавшиеся рисованию, характеризуются более развитым „чувством“ вертикали и горизонтали и более тонкой оценкой отклонений от этих опорных направлений, осуществляемой методом целостного видения величины угла» [17. С. 295–296]. С точки зрения Н. Я. Семаго, в современной детской популяции с каждым годом увеличивается численность детей со спецификой восприятия, обусловленной своеобразием межфункциональных взаимодействий мозговых систем. Эти дети вследствие особенностей формирования корково-подкорковых и межполушарных взаимодействий имеют достаточно характерные показатели развития двигательной, речевой и гностической сфер. К этим особенностям она относит несформированность всех уровней пространственных представлений с тенденцией к левостороннему игнорированию зрительного поля [14]. Это означает, что при традиционной трактовке рисунка ребенка с подобными проблемами, скорее всего, речь пойдет об особом рода искажениях самооценки, уровня притязаний и самопринятия, но в то же время это может быть совершенно не характерным для конкретного случая.

Учитывая ряд обозначенных аспектов, относящихся к интерпретации расположения рисунка в пространстве листа, подчеркнем, что обоснование соотношения «право – лево», «положительно – отрицательно» окрашенных эмоций и других параметров и показателей в ряде проективных методик, совершенно не определено для леворуких детей.

Интерпретационно противоречив и, в некотором смысле, даже не состоятелен по отношению к детскому рисунку такой диагностический показатель как «перспектива». Еще Л. С. Выготским (1991) было замечено, что дети до 6 лет практически не признают пространственного расположения изображаемого и рисуют его вид только спереди или сверху. Преобладание, так называемого, плоскостного изображения в рисунках детей, вовсе не означает, что в детском возрасте отсутствует чувство

перспективы. С точки зрения П. Флоренского (2001), специфика восприятия ребенка как раз и состоит в иноперспективности. Он видит мир в обратной перспективе. С психологической точки зрения, линейность в пространстве детского рисунка не просто закономерна, но и является непреложным доказательством закона жизни и психологического времени ребенка, особенно на ранних этапах онтогенеза: у ребенка пока нет прошлого (осознаваемого) и будущего, а есть только настоящее – «здесь и сейчас». Мир, окружающий ребенка, целостен, и именно таким – не расчлененным на отдельные элементы, он и воспринимается, и переживается, и осмысливается ребенком.

О неуязвимости примата целостного восприятия и специфике его отражения при передаче перспективы свидетельствуют и результаты исследований целостных феноменов в детском рисунке, полученные Г. Фолькельтом. По мнению исследователя, ребенок изображает предмет целостно, в его неизолированном вещественном бытии. Ученым еще в начале XX в. было обнаружено, что «детское графическое изображение тактильно-моторных переживаний, имеющих своим основным моментом, как правило, не-оптически-предметное, абсолютно не заключается в непосредственной передаче или в копии изолированно-оптического. Способы выражения, имеющие место в детской графике, носят значительно более опосредованный характер» [19. С. 114]. Очевидно, что параметр «перспективы» не может быть диагностически информативным показателем при анализе детского рисунка.

Подводя краткий итог, отметим, что рисунок как особый продукт изобразительного творчества имеет огромный потенциал не только в формировании личности, ее ценностей, социальной адаптации, созидательной направленности, эстетического вкуса и т.п., но и в диагностике индивидуальной специфики личности.

#### Литература

1. Потемкина, О. Ф. Психологический анализ рисунка и текста / О. Ф. Потемкина, Е. В. Потемкина. СПб. : Речь, 2006. 524 с.
2. Белобрыкина, О. А. К вопросу о критериях и оценке профессиональной деятельности педагога-психолога как психодиагноста (на примере использования проективных методик) / О. А. Белобрыкина, Л. В. Ожеховская // Проблемы современной школы и пути их решения : материалы Всероссийской (с международным участием) конференции / науч. ред. С. И. Ануфриев, Л. В. Ахметова. Томск : ТЦНТИ, 2007. С. 197–214.
3. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. СПб. : Питер, 2002. 688 с.



4. Бурлачук, Л. Ф. Введение в проективную психодиагностику / Л. Ф. Бурлачук. Киев : Ника-Центр, 1997. 128 с.
5. *Проективная психология* / науч. ред. Р. Римская, И. Кириллов. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. 528 с.
6. Соколова, Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. М. : Просвещение, 1980. 174 с.
7. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. М. : Просвещение, 1991. 93 с.
8. Баруздина, Е. Символическое значение рисунка [Электронный ресурс] / Е. Баруздина. Режим доступа: <http://www.planetapsy.ru>
9. Снегирева, Т. В. Смысл и символ в проективном рисунке / Т. В. Снегирева // Вопросы психологии. 1995. № 6. С. 20–33.
10. Белобрыкина, О. А. Символика в детском рисунке: от индивидуального к культурному. Постановка проблемы / О. А. Белобрыкина // Кирилло-Методиевские чтения: христианские традиции и культура России : материалы научно-практической конференции. Новосибирск : НГПУ, 2001. С. 185–197.
11. Дилео, Дж. Детский рисунок. Диагностика и интерпретация / Дж. Дилео. М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. 272 с.
12. Менегетти, А. Образ и бессознательное : учеб. пособие по интерпретации образов и сновидений / А. Менегетти. М. : ННБФ «Онтопсихология», 2004. 464 с.
13. Вассерман, Л. И. Медицинская психодиагностика: теория, практика и обучение / Л. И. Вассерман, О. Ю. Щелкова. СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : ИЦ «Академия», 2003. 736 с.
14. Семаго, Н. Я. Детский рисунок: этапы развития и качественная оценка / Н. Я. Семаго // Школьный психолог. 2003. № 35. С. 9–16.
15. Бурлакова, Н. С. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка / Н. С. Бурлакова, В. И. Олешкевич. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2001. 352 с.
16. Лебедева, Л. Д., Никонорова, Ю. В., Тараканова, Н. А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова. СПб. : Речь, 2006. 336 с.
17. Киреенко, В. И. Психология способности к изобразительной деятельности / В. И. Киреенко. М. : АПН РСФСР, 1959. 304 с.
18. Флоренский, П. А. Обратная перспектива / П. А. Флоренский // Христианство и культура. М. : АСТ, 2001. С. 38–101.
19. Фолькельт, Г. Целостные феномены в изобразительной деятельности детей / Г. Фолькельт // Экспериментальная психология дошкольника. М. – Л. : Гос. изд-во, 1930. С. 113–119.

## ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ТЕОРИИ ЯЗЫКА КАРЛА БЮЛЕРА

А. Г. Арутюнян

*Томский государственный педагогический университет*

В первые десятилетия XX в., задолго до «официального» оформления психолингвистики как науки, внимание учёных значительно возрастает к процессам речевой деятельности человека. Это было связано не только с теоретическими потребностями ряда наук, таких как: лингвистика, семиотика, психология, но и сугубо практическими социальными «нуждами»: расширением и видоизменением информации в обществе, со всеобщим обучением грамоте, преодоления речевых нарушений, с проблемами диагностики и лечения психических заболеваний.

Таким образом, в 1950-е гг. в русле психологического направления возникает отдельная дисциплина психолингвистика, основной задачей которой является исследование процессов и механизмов речевой деятельности в её соотнесённости с системой языка. Ей присуще стремление интерпретировать язык как динамическую, действующую, «работающую» систему, обеспечивающую речевую деятельность (речевое поведение) человека. Её внимание направлено не на языковые единицы (звуки, слова, предложения, тексты) сами по себе, а на их психологическую реальность для говорящего человека, на их использование в актах порождения и в актах понимания высказываний, а также в усвоения языка.

В психолингвистике сочетаются естественнонаучный и социальный подходы. Они находятся в тесных контактах с нейролингвистикой, когнитивной психологией, когнитологией, информатикой, социальной психологией, социолингвистике, теорией и практике искусственного интеллекта.

Основателем психологического течения в языкознании является последователь Гумбольдта, видный немецкий языковед-теоретик Герман Штейнталь (1823–1899), продолжателем – В. Вундт, в России – А. А. Потебня.

Функционально-структурный аспект лингвистического психологизма отразился в работах А. Марти («Исследования к обоснованию всеоб-

щей грамматики и философии языка», 1908), А. Гардинера («Теория речи и языка», 1932), а также немецкого психолога Карла Бюлера («Теория языка», 1934).

Биографическая справка. Немецкий психолог и лингвист Карл Людвиг Бюлер родился 27 мая 1879 г. в Меккейхайме. Изучал медицину и психологию в Фрайбургском университете, который окончил в 1903 г. Защитил диссертацию по физиологии цветного зрения. Стажировался на философском факультете Страсбургского университета, слушал лекции по логике и психологии в Берлине. С 1906 г. работал в институте психологии в Вюрцбурге, где началось его сотрудничество с О. Кюльпе, главой Вюрцбургской школы. В 1909 г. Бюлер последовал за Кюльпе в Боннский, а в 1913 г. – в Мюнхенский университет. В период Первой мировой войны служил в качестве военного хирурга на западном фронте, наблюдал травматическое нарушение речи, что привлекло его внимание как ученого. В 1915 г. после смерти О. Кюльпе был отозван в Мюнхен. В 1918–1921 гг. – профессор Дрезденского технологического университета, в 1921–1938 гг. – профессор Венского университета; председатель Немецкого психологического общества.

Эмигрировал в США в 1938 г. после присоединения Австрии к гитлеровской Германии. Умер в Лос-Анджелесе 24 октября 1963 г. после тяжелой продолжительной болезни.

Психосемантические аспекты в «Теории языка» К. Бюлера. Большинство работ ученого посвящено различным проблемам психологии, однако в 1930-е гг. он обратился к лингвистической теории, опубликовав ряд исследований, наиболее значительным из которых была книга *Теория языка. Перепрезентативная функция языка (Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache)* (1934). Отталкиваясь от идей Ф. де Соссюра и активно сотрудничая с учеными, принадлежавшими к Пражскому лингвистическому кружку, будучи по своей основной специальности психологом и имея неплохую медицинскую подготовку, К. Бюлер, тем не менее, систематически занимался проблемами общего языкознания и методологии научного исследования, построил свою семиотическую концепцию (сематологию), ориентированную на естественный язык, что ему позволяло свободно, на равных обсуждать с языковедами трудные лингвистические вопросы. Он, например, одним из первых увидел и оценил достоинства фонологического учения Н.С. Трубецкого (1890–1938) и других представителей Пражской лингвистической школы, ориентировавшихся на

структуралистский принцип релевантности различительных признаков фонемы.

К. Бюлер сформулировал принципы науки о языке в виде набора аксиом, опирающихся на эмпирические обобщения. Он предложил различение двух речевых и двух языковых образований, охарактеризовал основные функции языкового знака, рассмотрел специфику знаков разных видов и в особенности знаков, входящих в указательное поле.

Бюлер выдвинул четыре аксиомы, две из них основываются на мыслях его предшественников, а другие две представляют собой оригинальный подход к наследию Соссюра.

Первая аксиома. Предлагается «модель языка как органа (собрание правил или принципов научного исследования)». Бюлер понимает язык как нечто находящееся в центре пространства, а с трех сторон от него находятся: предметы и ситуации; отправитель; получатель. Следовательно, имеется три смысловых отношения: репрезентация, экспрессия, апелляция.

Знак в качестве символа соотнесён с предметами и ситуациями. Данную функцию К. Бюлер называет *репрезентацией* (представлением, *Darstellung*). Языкознание на протяжении многих веков занималось именно этой функцией (как основной или же как единственной). На репрезентативную функцию знака как критерий при установлении инвентаря фонем опирается Н. С. Трубецкой.

Выражая внутреннее состояние отправителя, знак выступает как симптом. Первоначально эта функция именовалась изъяснением, позже за ней было закреплено имя *экспрессия* (выражение, *Ausdruck*).

Будучи обращённым к слушателю, управляя его внешним поведением или внутренним состоянием, знак выступает как сигнал. Эта функция сперва называлась побуждением, потом за ней закрепился термин *апелляция* (обращение, *Appell*).

Таким образом, сложный языковой знак по Карлу Бюлеру обладает тремя семантическими функциями:

- символ в силу своей соотнесенности с предметом и положением дел;
- симптом в силу своей зависимости от отправителя, внутреннее состояние которое он выражает;
- сигнал в силу своего обращения к слушателю, чьим поведением или внутренним состоянием он управляет.

Репрезентация, экспрессия, апелляция – семантические понятия. Разные знаки нацелены на разные функции: в научных текстах – на

репрезентацию, в командах – на апелляцию и т.д. Но в каждом знаке можно выделить все три функции. Это разграничение функций и типов знаков стало наиболее известным пунктом концепции Бюлера – раньше знак имел только репрезентативную функцию. Выделение двух других в качестве равноправных повлияло на изучение модальных элементов языка, форм обращения к собеседнику.

Вторая аксиома говорит о знаковой природе языка.

Третья аксиома связана с кругом вопросов, касающихся выделения языка и речи. Концепцию Соссюра, которая противопоставляла язык и речь, Бюлер считал недостаточной, предлагая выделять четыре понятия: речевое действие, языковое произведение, речевой акт и речевую структуру. Речевое действие и речевой акт связаны с субъектом (отправителем), а языковое произведение и языковая структура межличностны. В то же время, речевой акт и языковая структура представляют собой более высокую ступень абстракции, чем другие понятия.

Четвертая аксиома выделяет две основные единицы языка, не совпадающие по свойствам: слово и предложение.

Вывод. Работа Карла Бюлера «Теория языка» из-за пересечения проблем психологии, лингвистики, философии, оказала влияние как на лингвистов, философов, так и на психологов. Видный отечественный лингвист Роман Jakobson говорил, что эта книга, пожалуй, самый ценный вклад лингвистики в психологию. Однако, по ряду причин, она оставалась в тени, в основном из-за невостребованности изложенных в книге идей в то время.

Основная мысль книги такова: языковая структура в наибольшей степени соответствует языку в соссюрском смысле. Все то, что имеют в виду, говоря о речи, соотносится с речевыми действиями. Но те же речевые действия, взятые в отвлечении от условий произнесения и личности говорящего, относятся к языковым произведениям.

Как отмечали Т.В. Булыгина и А.А. Леонтьев, авторы вступительной статьи к переводу работы Бюлера «Теория языка», «книги Бюлера, как и многие работы его коллег по Вюрцбургской школе, представляют интерес как попытка синтеза психологии и лингвистики в единую науку, которая через двадцать лет получит название „психолингвистики“».

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Л.В. Ахметова.*

### Литература

1. Бюлер, К. Теория языка / К. Бюлер. М., 1993.
2. Булыгина, Т. В. Карл Бюлер: жизнь и творчество / Т. В. Булыгина, А. А. Леонтьев // Теория языка. М., 1993.
3. Де Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр; пер. на рус. А. М. Сухотина. 1983.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
5. Энциклопедия «Кругосвет» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.krugosvet.ru>

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ИНТЕРНЕТ-ДНЕВНИКАХ**

Т. С. Архипова

*Новосибирский государственный  
педагогический университет*

Определение категории «возраст» и диапазона возрастных границ в психологии, педагогике и социальной практике никогда не было однозначным. В. Даль в своем словаре, слово «юноша» трактует как «молodeц», «молodчик», «человек на возрасте, в поре возмужалости» от 15 до 20 лет и более, а «подросток», «подростыш» – как «мальчик или девочка на подросте», «дети на подросте, почти на возрасте», около 14–15 лет [1]. По мнению И. Кона, возрастные категории во многих языках первоначально обозначали не столько хронологический (паспортный) возраст человека, сколько его общественное положение, социальный статус. Между возрастом и социальными возможностями человека, отмечает автор, существует взаимозависимость. Причем, полагает он, взаимоотношения возрастных слоев и групп тесно связаны с определенными социально-экономическими процессами [2].

Л. С. Выготский, рассматривая проблему возраста, говорил о хронологическом и психологическом возрасте, под последним он понимал, относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику, он (возраст) не сводим к сумме отдельных пси-

хических процессов, продолжительность возраста определяется его внутренним содержанием [7].

А. М. Прихожан, определяет подростковый возраст, как «явление конкретно-историческое» [3. С. 84]. Л. В. Обухова (2007), анализируя работы Л. И. Божович, Н. Н. Толстых, Н. И. Крылова, приходит к подтверждению исторической и социальной обусловленности развития личности и отсутствия стабильных границ подросткового возраста. Как отмечает Т. В. Драгунова (2005), еще исследования «кризиса» подросткового возраста, осуществленные Р. Бенедиктом, показали, что конкретными социальными обстоятельствами жизни ребенка определяются: длительность подросткового периода; наличие или отсутствие кризиса, конфликтов, трудностей; характер самого перехода от детства к взрослости. По существу, полагает Л. И. Божович, «весь подростковый возраст является затяжным периодом от детства к зрелости» [6. С. 214]. В этой связи чрезвычайно актуальна проблема определения конкретного периода подросткового возраста, не только в плане хронологического (паспортного возраста), но и психологического, обусловленного социальной составляющей, специфически проявляющейся в современных условиях общественного развития.

Л. С. Выготский (2003), рассматривая проблему возраста, границы пубертатного периода определял в диапазоне от 14 до 18 лет, включая в возрастную периодизацию кризисы 13 и 17 лет, причем юность не относилась им к схеме возрастных периодов детства. Заложенные Л. С. Выготским основы периодизации психического развития в отечественной психологии практически не оставались без внимания его последователями. Так, Д. Б. Эльконин, давая характеристику подростковому возрасту, задает диапазон его границ от 10–11 до 15–16 лет [8]. Л. И. Божович (1997) в динамике подросткового возраста рассматривает две фазы: 12–15 лет – первая фаза подросткового возраста, на которой происходит перестройка всех прежних отношений ребенка к миру и к себе; 15–17 лет – вторая фаза подросткового возраста (её часто называют периодом ранней юности), для которой характерно развитие процессов самосознания и самоопределения.

И. С. Кон, анализируя подростковый – отроческий – возраст в диапазоне от 11–12 до 14–15 лет, характеризует его как переходный, прежде всего, в биологическом плане. Ранняя юность обозначена им в границах от 14–15 до 18 лет и названа «третьим миром», существующим между

детством и взрослостью. Поздняя юность, как этап начала взрослости, с его точки зрения, длится от 18 до 23–25 лет. Автор отмечает, что «в отличие от подростка, который в основном принадлежит еще к миру детства (что бы он сам об этом ни думал), и юноши, занимающего промежуточное положение между ребенком и взрослым, 18–23-летний человек является взрослым и в биологическом, и в социальном отношении...» [2. С. 168].

Анализируя подростковый возраст и его проблемы в контексте философских оснований, А. С. Арсеньев не связывает термин «подросток» и «юноша» с возрастом (числом лет), а употребляет их в отношении рассматриваемых фазовых различий. При этом автор отмечает, что «...многие индивиды (и число таких катастрофически увеличивается) в наше время не проходят подфазу юности и оказываются духовными эмбрионами или духовными калеками в течение всей жизни. Некоторые «не дотягивают» и до подростка...» [9. С. 499]. По мнению ряда исследователей (Эльконин Д. Б., 2001; Мухина В. С., 1999; Прихожан А. М., 1997; Фельдштейн Д. И., 1996; и др.), подросток на протяжении всего подросткового периода пытается найти ответ на основной вопрос этого возраста «Кто Я?», появление которого связано с основным новообразованием возраста – личностной рефлексией.

Стадиальный характер процесса личностной рефлексии обозначен Д. И. Фельдштейном. На первой стадии подросткового возраста (10–11 лет) предмет рефлексивного ожидания – отдельные поступки детей, на второй стадии (12–13 лет) – главное рассмотрение черт своего характера и особенностей взаимоотношений с людьми, на третьей стадии (14–15 лет) в структуре личностной рефлексии существенно возрастает критичность подростка по отношению к себе [11]. По мнению А. С. Арсеньева именно личностная рефлексия (умение видеть себя глазами других) представляет собой не только важнейшее новообразование подросткового возраста, но и показатель фазы развития в онтогенезе личности. Подростковый возраст автор дифференцирует на две подфазы: собственно подростковую и юность. Подростковую подфазу А. С. Арсеньев связывает с рассудочной рефлексией, понимаемой как «...критическое рассмотрение соответствия построений рассудка конечным объектам наличной действительности, а в самой рассудочной (она же формальная, демонстративная, вещная) логике – рассмотрение правильности выводов из посылок...», для которой характерно приня-



тие либо фиксированного, неменяющегося «да», либо фиксированного «нет», диалог не возможен, возможен только спор [9. С. 504]. Появление рассудочной рефлексии, по мнению автора, обуславливает тенденцию к обособлению подростка и от мира детства, и от мира взрослых. Заканчивается эта подфаза, в терминологии автора, «метафизической интоксикацией» (склонность к философствованию), знаменующей начало перехода в подфазу юности, связанной с рефлексией разумной, т. е. со способностью трансцендироваться за пределы себя самого. А. С. Арсеньев называет такой переход нормальным переходом к взрослости, когда юноша полностью прошедший обе подфазы рефлексии готов из обособления вернуться в общество как самостоятельное «целое в себе», как личность.

С точки зрения В. С. Мухиной, благодаря рефлексии происходит активное наполнение структурных звеньев самосознания, включающего в себя все компоненты самосознания взрослой личности, которые подросток начинает активно развивать. Возникают потребности в знании собственных особенностей, интерес к себе, размышления о себе – в этом процессе одну из главных ролей начинает играть, так называемый «образ телесного Я». При этом «ощущение развития себя телесного» В. С. Мухина рассматривает как одну из причин фиксации внимания подростка на собственном теле [10].

И. С. Кон, описывая временную перспективу как одно из составляющих самосознания подростка, отмечает, что восприятие времени у него еще остается дискретным (разорванным) и ограничено непосредственным прошлым и настоящим, а будущее кажется ему почти буквально продолжением настоящего. Временная перспектива важна для понимания возрастной динамики рефлексивного «Я» [2]. В. С. Мухина так же полагает, что «подросток живет в настоящем времени, но для него большое значение имеет его прошлое и будущее – область предполагаемого» [10. С. 414]. Указывая на противоречивость восприятия времени подростками, Э. Эриксон (1996) связывает это с возвратом к детскому состоянию, когда время еще не существовало в переживании и не воспринималось ребенком осознанно. Поэтому подросток может попеременно чувствовать себя, то очень юным, даже совсем маленьким, то, наоборот, чрезвычайно старым, все испытавшим.

Важным признаком, характеризующим самосознание подростка, Д. И. Фельдштейн считает так называемое «чувство взрослости». По

мнению автора, взрослость подростка «...субъективно связывается им не с подражанием, а с приобщением к миру взрослых, с появлением у него чувства социальной ответственности как возможности и необходимости отвечать за себя и за общее дело... подросток ставит себя в ситуацию взрослого в системе реальных отношений...» [11. С. 201].

В. С. Мухина (2000), рассматривая самосознание подростка, затрагивает проблему кризиса идентичности, к которому приводит, по мнению автора, противоречие между завышенными максималистскими притязаниями и возможности их реализации. Подросток испытывает неуверенность в себе, которая «вступает в борьбу» с чувством собственной уникальности. По мнению автора, в системе переживаний подростка особым образом соединяются эгопозиция «Не путайте меня с другими» и конформная позиция «Мы – группа сверстников», поскольку общение выступает, как потребность и значимая деятельность [13]. Э. Эриксон (1996) говорит о спутанности идентичности подростка и его попытках прийти к определению собственной идентичности.

В качестве ведущей деятельности в подростковом возрасте Д. Б. Эльконин обозначает общение, «закрывающееся в установлении интимно-личностных отношений между подростками» [8. С. 81]. Автор относит этот вид деятельности к системе «человек – человек», внутри которой происходит ориентация в основных смыслах человеческой деятельности. Именно здесь, по мнению ученого, развивается преимущественно мотивационно-потребностная сфера человека.

Уровень самосознания подростка, характер его отношения к себе и другим людям, с точки зрения Д. И. Фельдштейна (1996), отражаются в мотивационных линиях с определенной направленностью. Автор рассматривает несколько типов личностной направленности подростков, формирующейся на основе отношения к себе и обществу:

- гуманистическая направленность (два подтипа – с альтруистической или с индивидуалистической акцентуацией), отношение к себе и к обществу, является положительным;
- эгоистическая направленность (подтипы – с индивидуалистической или эгоцентрической акцентуацией) отношение к себе, безусловно, положительное, к обществу – отрицательное;
- депрессивная направленность, когда личность не представляет ценности для себя самой, а отношение к обществу условно положительное;

– суицидальная направленность, когда ни общество, ни личность не представляют для подростка ценности.

Д. И. Фельдштейн отмечает, что в подростковом возрасте ведущим становится процесс индивидуализации, вследствие чего преобладающими оказываются направленности именно с индивидуалистической акцентуацией.

А. М. Прихожан (1997), рассматривая проблему подросткового возраста, особое внимание уделяет кризису, выделяя два пути его протекания. Первый путь – «кризис независимости», симптоматика которого в целом характерна для любого кризиса детского возраста: строптивость, упрямство, негативизм. В этом случае завершается кризис подростничества удовлетворением потребности в самопознании и самоутверждении, возникновением чувства уверенности в себе, формированием способов поведения, позволяющих справляться с жизненными трудностями. Второй путь – «кризис зависимости», для которого специфична тенденция «возврата назад», регресса к позиции и системе отношений, гарантирующих эмоциональное благополучие, чувство уверенности, защищенности. Варианты дальнейшего развития, описываются автором, либо как возможность более позднего, а потому особенно болезненного и бурного протеканием кризиса в 17–18 лет; либо как возможность затяжной инфантильной позиции «ребенка», характеризующей человека в период молодости и даже в зрелом возрасте. И то, и другое, полагает автор, по сути – разные варианты самоопределения, в первом случае это: «Я уже не ребенок», во втором – «Я ребенок и хочу им оставаться». У подростка, переживающего кризис, эти две тенденции могут сосуществовать.

По мнению Р. Бенедикта, существует два возможных типа перехода от детства к взрослости: 1) непрерывный (плавный и безболезненный); 2) с наличием разрывов между тем, чему ребенок учится в детстве, и теми способами поведения и представлениями, которые необходимы для осуществления роли взрослого. Этот тип перехода проходит с внутриличностными конфликтами и заканчивается неподготовленностью к выполнению роли взрослого при достижении формальной взрослости (цит. по [5]).

В целом теоретический анализ литературы показал отсутствие единого взгляда не только на временные, хронологические границы подросткового периода, но и на факторы, показатели, обуславливающие

переход подростка от детства к взрослости и свидетельствующие, что переход к взрослости произошел. В тоже время большинство авторов обозначают личностную рефлексию как основное новообразование подросткового возраста, на основе которого происходит активное развитие структурных звеньев самосознания и личности подростка в целом.

Очевидно, чтобы подросток смог найти ответ на главный для себя вопрос в этом возрасте «Кто Я?», ему необходимы особые психологические средства. Одним из таких средств для подростка является интимный дневник, диалогичный по форме (диалог с самим собой) и нарративный по содержанию. Однако, с развитием Интернета, полагает И. С. Кон (2010), рукописные дневники стали менее актуальны, им на смену пришла особая форма интимно-публичного общения – блоги. В. Волохонский трактует «блог» как онлайн-дневник, размещенный в Интернете и доступный для чтения желающим [15]. Ю. Зайцева характеризует интернет-дневник (блог) как специфическую среду, сочетающую в себе: элементы нарратива монологического повествования автора, рефлексии события собственного жизненного пути; лично значимые переживания, идеи (что характерно для традиционных дневниковых записей с элементами диалога). Автор приводит жанровую классификацию блогов, выделяя четыре типа: мемуары, журнал, дневник, открытый дневник. Основанием для классификации она полагает тип направленности (дневники «для себя» или «для читателей») и содержания (факты и эмоции) записей [15].

На наш взгляд, трансформация интимного характера дневника в широко доступный, может указывать на изменения в динамике формирования рефлексии подростка. Учитывая специфику ведения дневников современными подростками, мы предположили, что часть блогеров, прошедшая период подростничества в диапазоне возрастных границ, не перешла в период взрослости, сохраняя основные психологические характеристики подросткового возраста.

Для подтверждения гипотезы нами осуществлено пилотажное исследование, в основу которого положен метод контент-анализа блогов (дневников). Для оценки эмоционального знака текста была использована программа Untitled – VAAL-mini, предложенная В. И. Шалак (2001).

Цель исследования состоит в определении наличия и специфики отражения характеристик подросткового возраста у блогеров, прошедших период подростничества в диапазоне возрастных границ.

Объект исследования – переживание психологического возраста. Предметом исследования выступали характеристики подросткового возраста у блогеров, прошедших период подростничества в диапазоне возрастных границ.

К исследованию были привлечены 6 блогов (3 женских и 3 мужских), размещенных на сайте «Дневник на Gothic.Ru», зарегистрированных в 2010 г. Средний возраст блогера составил 22 года, средний объем блогов – 90 записей, из них в среднем 21 запись представлена в виде визуальных образов.

Исследование проводилось в 3 этапа: на первом этапе были выделены категории анализа, на втором произведен сбор информации по выделенным категориям, на третьем осуществлялся анализ и интерпретация полученных данных.

Контент-анализа блогов (дневников) был проведен по следующим категориям:

1) *направленность дневника*: на «себя» (употребление местоимения «Я», описание своей личности, диалог «с самим собой»); на «других» (опросы мнения, подбор интересных фактов, выражение желания «поделиться» интересным видео, анекдотом и т. д.);

2) *общий эмоциональный фон*: положительный (употребление междометий, слов положительно окрашенных «как прекрасно жить», «с улыбкой до ушеееей» и т. д.); отрицательный (использование слов и выражений отрицательно окрашенных «достали», «сдохни уже» и т.д); нейтральный (не содержит ярко выражено окрашенной лексики «кинул картинку», «пью чай» и т. д.);

3) *эмоциональная напряженность*: высокая (употребление слов и выражений, показывающих высокое напряжение «сейчас взорвусь», «колотит всю аж» и т. д.); средняя (употребление слов и выражений типа «все вполне нормально» и т. д.); низкая (употребление слов и выражений типа «расслабуха», «релакс» и т. д.);

4) *личностная рефлексия*: стадии личностной рефлексии у подростков определялись по Д. И. Фельдштейну (1996):

– первая стадия, предмет рефлексии поступки сверстников (выражения типа «и что сделала Маринка, просто ничего не делала, ну и что из этого получилось»);

– вторая стадия, предмет рефлексии черты своего характера и особенности взаимоотношений с людьми (выражения типа «я такая упрямая, ну

просто во всем», «мы перестали общаться из-за холода моего, внешнего равнодушия» и т. д.);

– третья стадия: на этом этапе возрастает критичность к себе (выражения типа «я задумался, что я делаю не так» и т. д.).

Анализ рефлексивной составляющей опирался на трактовку понятия «личностная рефлексия», заданную А. С. Арсеньевым (2001), рассматривающим связь подросткового возраста с преобладанием рассудочной рефлексии: рассудочная рефлексия, заканчивающаяся склонностью к философствованию (например «я действительно считаю, что мужчины мутируют в женщин, для меня это неоспоримый факт, я это замечаю у себя»); разумная рефлексия, способность трансцендироваться за пределы себя самого (например, «вчера ночью стало совершенно ясно: грядут перемены, как бы ни хотелось удержать нынешний порядок вещей... острая нехватка средств вряд ли позволит мне продолжать обучение, есть вещи за которые стоит держаться, на данный момент они выражены в людях» и т. д.);

5) *составляющие самосознания:*

– «образ телесного Я» (анализ частоты фиксации на «теле», значимость телесного Я, например, употребление выражений типа «я толстая», «мое тело идеально», «какую татушку сделать» и т. д.);

– личностная направленность (анализ по уровням, заданным Д. И. Фельдштейном: а) гуманистическая направленность (два подтипа – с альтруистической или с индивидуалистической акцентуацией), например «поделитесь опытом, это я такой эксклюзивный или у многих такое»; б) эгоистическая направленность (подтипы – с индивидуалистической или эгоцентрической акцентуацией), например, высказывание типа «я то, что ест мозг на обед, и если ваш разум начинает приобретать углы, уже поздно – я уже здесь... и вам не будет пощады!»; в) депрессивная направленность, например, «да не нужен я никому, я неудачник»; г) суицидальная направленность, например, «нет никакой другой стороны, мне пора умереть»);

– восприятие времени (анализ наиболее часто описываемого времени, прошлого, будущего или настоящего; употребление глаголов, выражающих время действия, например, «вспомнил», «думаю» и т. д.; анализ дискретности, разорванности восприятия времени; противоречивость восприятия времени «мне 20, но полное ощущение старости, ничего не радует»);

б) *реакции пубертата (характеристики кризиса)*:

- пассивный негативизм, проявляющийся в формальном выполнении поручений, выражения типа «делаю вид, что печатаю принесенные записульки, а сама в нете»;

- протест (оппозиция), выражающийся в склонности делать «на зло» (выражения типа «зайцем ездила, и буду ездить, пусть бабушка думает, что я с карточкой»);

- эмансипация, проявляющаяся в стремлении уйти из под контроля, внешнего диктата (выражения типа: «меня бесит моя страна и мои слишком русские родители», «достали, все достали!!!»);

- имитация, обнаруживающаяся в форме подражания кому-либо и группоцентризм, стремление к объединению в группы (например, «вот я и купила обувку, как у Эл», «соберемся, по старинькому всей тусней»);

- хобби (фиксация частоты упоминаний об интересе к чему либо, например, «моя рота Дарков и мой Черный легион, жаждут боя», «да! я раскрашиваю фигурки» и т. д.).

На втором этапе исследования осуществлялся анализ дневниковых записей по обозначенным выше категориям, фиксировалось их наличие в тексте: подсчитывалась процентная доля выраженности категории от общего числа записей, частота встречаемости. Оценка эмоционального знака текста дневниковых записей проводилась по 24 парам антонимов-прилагательных, заданных программой «VAAL-mini», позволяющей определить общее эмоциональное впечатление, производимое текстом в виде словесного описания (через ассоциативный ряд прилагательных) и в виде звуко-цветового представления эмоционального впечатления.

Результаты исследования свидетельствуют, что анализируемые блогеры, в большей степени имеют направленность «на себя». Данная категория встречается в 63 % проанализированных записей. Преобладает отрицательный общий эмоциональный фон (встречается в 46 % анализируемых дневниковых записей) и высокая эмоциональная напряженность (в 48 % анализируемых дневниковых записей). Анализ частоты встречаемости параметра «личностная рефлексия» показал преобладание «рассудочной рефлексии» в проанализированных записях (32 %). Доля «разумной рефлексии» составляет в анализируемых записях 14 %. Анализ специфики стадийности личностной рефлексии (по Д. И. Фельдштейну) позволил обнаружить преобладание второй стадии, в процессе которой

предметом рефлексии подростка выступают черты его характера и особенности взаимоотношений с людьми (27% анализируемых записей).

Анализ по параметру «личностная направленность» свидетельствует о значительной доле (51%) преобладания гуманистического типа направленности с проявлением индивидуалистической акцентуации. Д. И. Фельдштейн (1996) считает, что для субъекта с таким типом направленности очень важно признание обществом его личной значимости, и он пытается самоутвердиться через деятельность и её результаты. Эгоцентрическая направленность с эгоцентрической акцентуацией встречается в 11% проанализированных записей.

Результаты анализа дневниковых записей по параметру «восприятие времени» показали, что в большинстве блогов, принятых к исследованию, отражено настоящее время (64%), тогда как категория будущего представлена в меньшей степени (9%). По параметру «реакции пубертата (характеристики кризиса)» выявлены «протестная» позиция (12%), позиция «эмансипации» (10%) и наличие «хобби» (14%).

Оценка эмоционального знака текста дневниковых записей с использованием программы «VAAL-mini» позволила выявить общую тенденцию, характерную для всех анализируемых блогов. В качестве основных характеристик преобладает ассоциативных ряд прилагательных «медленный» (13%), «яркий» (14%), «хороший» (16%), «простой» (20%), «злой» (23%), «грубый» (23%), «громкий» (26%), «храбрый» (26%), «величественный» (28%), «мужественный» (28%), «холодный» (29%), «большой» (33%). Наблюдаемая противоречивость полученных характеристик эмоциональной оценки текста, возможно, связана с выражением свойственной блогерам некоторой полярности эмоциональных переживаний. Построенные при помощи программы «VAAL-mini» диаграммы «эмоциональной оценки текста», показывают свойственные большинству блогов выраженность таких полюсов, как «злой», «страшный», «медленный» в их отрицательном значении, и полюсов «большой», «сильный», «громкий», «холодный» – в положительном значении. В звуко-цветовом представлении эмоционального впечатления производимого текстами блогов наиболее часто встречаются сочетания желтого, синего и коричневого цветов. С точки зрения Л. Н. Собчик, цвет связан с преобладающими тенденциями в потребностной сфере: *синий* цвет отражает потребность в глубокой привязанности, выступающей в качестве инструмента достижения внешней



защиты, эмоционального комфорта, покоя; *желтый* указывает на наличие потребности в эмоциональной вовлеченности и защищенности социального характера, в необходимости ярких переживаний и общения; *коричневый* цвет свидетельствует о потребности в снижении тревоги, стремлении личности к психологическому и физическому комфорту [16]. По М. Люшеру, *желтый* цвет отражает неограниченную экспансивность, освобождение от зависимости, разрядку; *синий* – выражение существующей психофизиологическим комплексом потребности в спокойствии, в чувстве удовлетворенности; *коричневый* – указывает на наличие «стадного чувства», ощущение семейного уюта и безопасности [17]. Возможно, сочетание этих цветов в эмоциональной оценке текста указывает на наличие у блогера потребности в глубокой привязанности, эмоциональной вовлеченности, в снижении тревоги и стремления к психологическому комфорту, разрядке, к неограниченной экспансивности, освобождению от зависимости, что в целом специфично для эмоциональной сферы в подростковом возрасте.

Обобщая результаты пилотного исследования, можно сделать ряд выводов:

- анализируемые блоги в большей степени имеют направленность «на себя» с преобладанием общего отрицательного эмоционального фона и наличием высокого эмоционального напряжения;

- в текстах проявляется наличие рассудочной рефлексии, специфичной для подросткового возраста, причем предметом рефлексии в большей мере выступают черты характера респондентов и особенности их взаимоотношений с людьми, что, по мнению Д. И. Фельдштейна, относится ко второй стадии в развитии личностной рефлексии в подростковом возрасте;

- преобладание личностной направленности гуманистического типа с доминированием индивидуалистической акцентуации, для которой характерна тенденция к самоутверждению через деятельность, на что собственно указывает наличие в дневниковых записях таких «реакций пубертата» как «протест», «эмансипация» и «хобби»;

- в эмоциональной оценке текста преобладают прилагательные «злой», «страшный», «медленный», «большой», «сильный», «громкий», «холодный», что, в свою очередь, содержательно идентично звуко-цветовым характеристикам данных текстов, проявляющихся через сочетание желтого, синего и коричневого цветов – в совокупности это может

указывать на эмоциональную противоречивость натуры блогеров, особым образом отраженной в тексте.

В целом полученные результаты пилотного исследования подтверждают предположение о возможной тенденции сохранения ряда психологических характеристик подросткового возраста у части блогеров, несмотря на реальный биологический возраст респондентов, свидетельствующий о завершении подростничества в диапазоне возрастных границ. Анализ эмоциональной составляющей тестовых записей свидетельствует о противоречивости эмоциональных оценок текста дневниковых записей. Выявленные особенности так же указывают на «застревание» блогеров в подростковой фазе онтогенетического развития.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент О. А. Белобрыкина.*

### *Литература*

1. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. Даль. М. : Русский язык, 1981.
2. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. М. : Просвещение, 1989. 260 с.
3. Прихожан, А. М. Проблема подросткового кризиса / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 82–87.
4. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: теория, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. М. : МГППУ, 2007. 460 с.
5. Драгунова, Т. В. Различные теоретические подходы к проблеме «кризиса» подросткового возраста / Т. В. Драгунова // Хрестоматия по детской психологии / ред.-состав. Г. В. Бурменская. М. : МПСИ, 2005. 656 с.
6. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
7. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. М. : Смысл, ЭКСМО, 2003. 1136 с.
8. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. 416 с.
9. Арсеньев, А. С. Подросток глазами философа / А. С. Арсеньев // Философские основания понимания личности. М. : ИЦ «Академия», 2001. С. 480–545.
10. Мухина, В. С. Феноменология развития и бытия личности / В. С. Мухина. М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 640 с.
11. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. 512 с.
12. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. М. : Прогресс, 1996. 344 с.
13. Мухина, В. С. Возрастная психология: детство, отрочество, юность / В. С. Мухина. М. : Академия, 2000. 624 с.
14. Кон, И. С. От интимного дневника к социальным сетям / И. С. Кон // Семья и школа. 2010. № 7. С. 10–11.

15. *Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. Блоги: новая реальность* / под ред. В.Л. Волохонского, Ю.Е. Зайцевой, М.М. Соколова. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2006. 196 с.

16. *Собчик, Л.Н. МЦВ – метод цветowych выборов. Модифицированный восьмицветовой тест* М. Люшера : практическое руководство / Л.Н. Собчик. СПб. : Изд-во «Речь», 2001. 112 с.

17. *Люшер, М. Цвет вашего характера* / М. Люшер. М. : Вече, Персей, АСТ, 1996. 400 с.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**Л. В. Ахметова**

*Томский государственный педагогический университет*

Термин «образовательная технология» стал использоваться как научное понятие сравнительно недавно и представляет собой совокупность средств и способов осуществления образовательного процесса с получением гарантированного результата.

Образовательная технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин).

Образовательная технология – система, включающая представление планируемых результатов обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, множество моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий.

Образовательная технология – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему целей, форм, методов и средств обучения.

Образовательные технологии, реализуемые с использованием средств информационно-вычислительной техники, называют образовательными компьютерными информационными технологиями (КИТ), а также новыми информационными технологиями обучения (НИТО).

Наряду с этим можно говорить о новых образовательных технологиях, где новизна технологий обусловлена не применением вычислительной техники, а психолого-педагогическими закономерностями, методами, приемами, на которые они опираются.

Планируемые результаты обучения в соответствии с той или иной технологией – это представление о том, что должен знать, уметь, понимать, представлять, ценить студент на выходе из данного периода обучения (блок уроков, семестр, год и т. д.).

Таким образом, образовательная технология призвана максимально точно, целенаправленно, планомерно, в соответствии с заранее заданными критериями достичь гарантированного результата обучения и в этом ее главное преимущество перед методикой преподавания. Точность и гарантированность образовательных результатов связаны с тем, что технология выходит на более детальный уровень управления действиями и операциями учебной деятельности по сравнению с методикой.

Технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, основываясь на социальном заказе, целях и содержании обучения. Разработка современных технологий обучения осуществляется на принципах: 1) личностной ориентированности; 2) диагностичности; 3) интенсивности; 4) диалогичности; 5) моделирования профессиональных ситуаций; 6) проектирования дидактических функций в единстве с коммуникативными и личностными смыслами; 7) модульности; 8) межпредметности; 9) креативности.

Эффективность новых технологий обучения можно оценивать с зрения точки зрения четырёх основных групп критериев:

1. Критерии концептуальности и новизны: в основе образовательной технологии должна быть заложена концептуально значимая новая психологическая, педагогическая или дидактическая идея.

2. Критерии целостности и интегративности, согласно которому технология обучения должна в синтезированном виде представлять систему целей, средств, методов, организационных условий обучения. обеспечивать целостное функционирование и реализацию в учебном процессе конкретной системы обучения.

3. Критерии, связанные с воспроизводимостью и гарантированностью достижения наперед заданных целей обучения, которые можно осуществить при условии воспроизведения (тиражирования) технологии, даже при некотором варьировании исходных условий обучения (уровня готовности студентов, квалификации преподавателя и др.), а также при выполнении соответствующих процедур, из которых складывается данная технология.

4. Критерии эффективности и качества обучения означают, что при воспроизведении технологии должны достигаться вполне определен-

ные, но не ниже заданного уровня, показатели эффективности и качества обучения.

Основная цель технологии образовательного процесса – достижение гарантированного результата, достижима через эффективное проектирование образовательных задач. Эта цель достигается за счет реализации следующих функций:

1. Определение предполагаемого результата и основных направлений деятельности педагога по его достижению.
2. Определение границ, качественных и количественных параметров информационной модели.
3. Определение структуры и содержания учебной деятельности.
4. Определение оптимальной системы и последовательности действий педагога и адекватного им дидактического инструментария.
5. Определение условий, способов и средств осуществления обратной связи в учебном процессе и получения информации о степени достижения цели.

Модели обучения. В современной образовательной практике различаются три основные модели или парадигмы образования, которые, хотя в практике тесно переплетаются и чистыми не встречаются, но различаются по основным психологическим и педагогическим характеристикам (табл. 1, 2).

1. Приобретение знаний (поведенческая модель, Behaviorism). В основе модели приобретения знаний лежит процесс передачи знаний обучающего обучаемому. Обучающий (педагог, преподаватель) находится в центре учебного процесса. Он считается носителем знаний, в которых нуждается обучаемый. Целью учебного процесса является формирование у обучаемых умения воспроизводить эти знания.

2. Приобретение способностей и навыков (познавательная модель – Cognitivism). В центре внимания находится сам процесс обучения. Центром обучения становится учащийся, его познавательные потребности и учебная деятельность. Особую важность приобретает методика обучения. Учебная деятельность обучаемого является ключом к результативности и эффективности процесса обучения. Становится главным – умение учиться, и это умение можно формировать. Используются активные методы обучения, содействующие диалогу. Целью обучения оказывается не воспроизведение готовых знаний, а выработка способностей и навыков или компетенций, позволяющих обучаемому решать большой диапазон проблем.

Т а б л и ц а 1

**Характеристика основных моделей обучения**

Модели/ Характеристика	Поведенческая модель	Познавательная модель	Конструктивная модель
Цель	Формирование знаний, умений, навыков	Приобретение способностей и навыков	Выработка новых знаний
Форма	Передача знаний (пассивно)	Диалог (активно)	Взаимодействие (интерактивно)
Процесс	Запоминать, воспроизводить	Упражняться	Открывать, изобретать
Критерии успеха	Полнота воспроизведения знания	Решение проблемы	Принятие решений в сложных, нестан- дартных ситуациях
Оrientировка на:	Усвоение знаний	Способности и навыки	Ответственность, критическое мышление, творче- ство, самостоятель- ность, опыт
Преобладающий метод обучения	Обучать, объяснить	Советовать, помогать, показывать	Работа в команде, совместная деятельность

3. Выработка новых знаний (конструктивная модель – Constructivism). Конструктивная модель ставит в центре образования не получение знаний или навыков с помощью преподавателя и/или обучающих систем и учебных материалов, а их активная выработка обучаемым. Цели обучения достигаются путем взаимодействия с другими обучаемыми, постоянного сравнения собственного и чужого опыта. Роль преподавателя состоит в том, чтобы поддерживать процесс обучения.

Каждая из описанных моделей имеет свои преимущества и недостатки. Любое учебное заведение реализует в своем учебном процессе уникальное сочетание этих трех моделей.

Информационные технологии (ИТ), применяемые в обучении, позволяют при изучении психолого-педагогических дисциплин широко использовать: 1) текстовые редакторы; 2) графические пакеты; 3) системы управления базами данных, процессоры электронных таблиц, телекоммуникационные технологии; 4) системы моделирования; 5) математические пакеты, статистические пакеты, системы автоматизированной подготовки.

Таблица 2

**Использование моделей образования в условиях внедрения  
информационно-коммуникационных технологий**

	Поведенческая модель	Познавательная модель	Конструктивная модель
Кого учат	Любой сотрудник	Квалифицированный сотрудник	Квалифицированный сотрудник
Кто учит	Анонимный преподаватель-фасилитатор, сотрудник техн. поддержки	Тьютер, сетевой преподаватель, внутренний или внешний эксперт	Самоорганизующееся сообщество экспертов с участием тренера
Цели	Массовость и доступ к учебным ресурсам	Гибкость и учет индивидуальных потребностей обучаемых	Интеграция обучения с требованиями рабочего места в конкурентной среде
Учебные материалы	Инструкции, документация, электронные учебники	Контент с интерактивными элементами	Интерактивный контент
Оценка эффективности	Тесты, требующие точного воспроизведения знаний	Интерактивные тесты, проверяющие приобретение способностей и навыков	Качество решения сложных практико-ориентированных задач
Затраты на:	Образовательную платформу, электронные учебники	+ Контент с интерактивными элементами и управление смешанным обучением	+ Использование социальных технологий

Отмечаемое в последние годы широкое внедрение ИТ в учебный процесс высших и средних специальных учебных заведений способствует формированию профессиональных баз данных (БД), которые имеют ряд позитивных аспектов для учебного процесса: 1) вызывают глубокий интерес у студентов и тем самым стимулирует творческую исследовательскую деятельность; 2) являются весьма эффективным средством изучения гуманитарных и технических дисциплин; 3) работа студентов приобретает творческий характер; 4) оперирование структурированной информацией, записанной в БД, является средством проверки собственных гипотез; 5) создание студентами своих БД помогает запомнить информацию, понять связи, способствует формированию логических операций анализа, сравнения.

С развитием новых образовательных технологий появилось понятие «виртуальное образование», которое по определению А. В. Хуторского – есть изменение и приращение внутренних качеств реальных субъектов (ученика, преподавателя), возникающие в результате их деятельностного взаимодействия (виртуального процесса) и по мысли П. Г. Щедровицкого является составной частью непрерывного образования.

Ключевыми признаками виртуального (образовательного) процесса являются:

1. Предварительная неопределенность для субъектов взаимодействия.
2. Уникальность для каждого рода их взаимодействия, в том числе и с образовательными объектами.
3. Существование только на протяжении самого взаимодействия.

Основная цель виртуального образования для человека – выявить и достигнуть своего предназначения в реальном мире, в сочетании с собственными виртуальными и другими возможностями. Педагогику, соответствующую виртуальному образованию, относят преимущественно, к ситуативной.

Отдельный интерес представляет технология креативного обучения, описанная А. В. Хуторским. Эта технология реализуется на основе хорошо известной в системе образования технологии дистанционного обучения.

Технология креативного обучения согласно представлениям А. В. Хуторского реализуется в соответствии с принципами:

1. Основой дистанционного обучения креативного типа является предполагаемый образовательный продукт, который будет создан учащимися.
2. Принцип соответствия внешнего образовательного продукта ученика его внутренним личностным приращениям. Система контроля внешних образовательных результатов, которые создаются учащимися, позволяет осуществлять непрерывную диагностику их личностного образовательного приращения.
3. Принцип индивидуальной образовательной траектории учащихся в общеобразовательном пространстве. Более значимым оказывается выбор или построение того личностно-ориентированного содержания образования, которое отвечает программе занятий каждого отдельно взятого ученика. Дистанционные формы подбора и структурирования содержания образования позволяют использовать данные, у которых нет единого информационного источника, что значительно расширяет



потенциальную образовательную среду. Для усиления образовательной роли личности учащегося на всех методологических уровнях учебного процесса включается система создания или выбора учеником его образовательных смыслов и целей, учебного содержания, доминантных направлений занятий, форм и темпов обучения в различных образовательных областях и др.

4. Эвристическая составляющая дистанционного учебного процесса реализуется на основе принципа интерактивности занятий, осуществляемых при помощи электронных телекоммуникаций. Креативный характер дистанционного обучения реализуется с помощью форм и методов дистанционного творчества: методов участия в e-mail, Chat и видеоконференциях, дистанционного варианта «мозгового штурма», способов создания и защиты учениками образовательных Web-страниц, методов работы с поисковыми системами, методов выполнения дистантных исследовательских работ и коллективных образовательных проектов. Эффективны, например, такие дистантные формы занятий, как деловые игры, лабораторные работы и практикумы, виртуальные экскурсии.

5. Принцип открытой коммуникации по отношению к создаваемой дистанционными учащимися образовательной продукции. Возможность демонстрации учениками продуктов своей образовательной деятельности увеличивает число потенциальных Web-зрителей, что создает широкие возможности для обсуждения и экспертной оценки творческих достижений дистантных учащихся.

6. Принцип соответствия образовательных процедур телекоммуникационным формам и технологиям. Необходимость применения тех или иных образовательных технологий требует поиска адекватных им телекоммуникационных средств и информационных технологий.

7. Принцип приоритета деятельностных критериев оценки результатов дистанционного обучения перед информационными. Творческая ориентация дистанционного обучения предполагает, что оцениваться будет сам процесс обучения, его характер, особенности взаимодействия учащегося с педагогом, индивидуальная траектория «прохождения» изучаемых тем, степень отличия предъявляемых результатов от стандартных и общедоступных.

8. Принцип рефлексии. Рефлексия здесь – не только средство контроля, но и способ выявления, осознания и фиксации учащимся личностных образовательных результатов.

Наряду с дистантными, развиваются новые образовательные технологии, построенные на психолого-педагогических закономерностях:

1. Технологии эффективной педагогической коммуникации, раскрывающие дополнительные педагогические возможности.

2. Современные коммуникативные технологии с позиции компетентностного подхода в образовании. Разрабатываются с учётом особенностей проектирования, отбора содержания материала в соответствии с критериями блочно-модульного обучения.

3. Технология «Дебаты», реализуемая в различных форматах. Развитие навыков аргументации и искусства спора раскрывает широкие возможности для обучения, развития и воспитания учащихся. Предметные дебаты – с целью повышения мотивации учебной деятельности, формирования навыков владения понятийным аппаратом, навыков эффективного диалога, гибкости и креативности мышления.

4. Технологии педагогических мастерских и мастер-классов – ориентированы на обмен и взаимообогащение профессиональным опытом.

5. Технологии проектной деятельности.

6. Ролевые игры: психодрамма, деловая игра.

7. Предметные тренинги. Цель – освоение предмета на основе принципов психолого-дидактического подхода с учетом индивидуальных психологических возможностей и дидактических задач.

Рейтинговая система. Рейтинговая система – это современная технология контроля и оценки учебной деятельности обучающихся. Реорганизация образовательного процесса в свете выполнения Болонских соглашений предусматривает, кроме введения многоуровневого образования, обязательный переход на обучение в системе зачетных единиц (академических кредитов). Неотъемлемой компонентой системы зачетных единиц является балльно-рейтинговая оценка знаний обучающихся, введение которой позволит повысить объективность оценки успеваемости студентов, даст возможность своевременного определения способностей и склонностей студентов, позволит стимулировать студентов к систематической работе, а также эффективно решать вопросы общей и предметной аттестации студентов на разных этапах и уровнях обучения.

В настоящее время уже имеется довольно большой опыт применения рейтинговой системы. Рассмотрим основные характеристики, цель и принципы функционирования рейтинговой системы, разработанные в Казанском государственном университете.

1. Балльно-рейтинговая система оценки качества учебной работы студентов (далее – академический рейтинг) вводится с целью активизации систематической работы студентов при освоении учебных дисциплин и повышения объективности оценивания знаний студентов преподавателями.

2. Академический рейтинг является комплексной оценкой качества работы студента при освоении им основных образовательных программ в сравнении с показателями других студентов в равных условиях.

3. Балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов имеет следующие преимущества:

- повышает мотивацию студентов к активной и равномерной учебной работе в течение всего семестра по усвоению фундаментальных основ профессиональных знаний и умений;

- приучает студентов к планомерной самостоятельной работе путем повышения мотивации к накоплению профессиональных знаний, саморазвитию и самореализации;

- выявляет перспективные направления совершенствования учебно-методической и научно-методической работы преподавателей;

- отмена усредненных показателей оценки деятельности студентов (троечники, ударники, отличники) позволяет получать накопительную информацию о личных достижениях студентов, необходимую для их морального и материального поощрения. При этом уменьшается фактор случайности и предвзятого отношения преподавателя к студенту при сдаче экзамена или зачета. Вследствие этого более успешные студенты могут быть рекомендованы для поступления в магистратуру и аспирантуру; представлены на конкурсы по присуждению грантов, именных стипендий, зарубежных стажировок; рекомендованы работодателю при трудоустройстве и др.

4. Принцип рейтинговой системы оценивания учебной работы студентов является единым для всех факультетов и институтов Университета. Шкала оценок по отдельным модулям, блокам, разделам, видам учебной работы для каждой учебной дисциплины должна разрабатываться соответствующей кафедрой и сообщаться студентам в начале каждого семестра.

5. Промежуточный академический рейтинг студента определяется преподавателем по результатам контрольных, проверочных и самостоятельных работ, устных ответов и др. Семестровый рейтинг каждого студента определяется по результатам каждого семестра, по окончании

зимней и летней экзаменационной сессии. Итоговый рейтинг студента складывается из семестровых рейтингов.

Рейтинговые показатели. Основой для определения рейтинга студента являются рейтинговые показатели. Критерии и правила формирования:

1. Рейтинговые показатели вычисляются по индивидуальным семестровым оценкам для каждого студента следующим образом:

- рейтинговые показатели по каждой из дисциплин, изучаемых в течение семестра;

- рейтинг за семестр;

- итоговый рейтинговый показатель, достигнутый студентом за годы обучения в Университете, начиная с третьего семестра.

2. Рейтинговые показатели формируются на основе оценки знаний студента по изучаемым дисциплинам в течение семестра (Блок 1) и по итогам экзаменационных испытаний (Блок 2). Оба блока оценки при расчете рейтинговых показателей учитываются в зависимости от значимости каждого из блоков:

- результаты текущего контроля знаний (Блок 1) – коэффициент значимости – 0,5;

- результаты зачетно-экзаменационной сессии (Блок 2) – коэффициент значимости – 0,5.

3. Преподаватель сам устанавливает количество баллов по дисциплине, которую он преподает. Этот показатель соответствует 100% – полное усвоение знаний по учебной дисциплине, соответствующее требованиям учебной программы.

Сопоставимость рейтинговых показателей студента по разным дисциплинам и блокам академического рейтинга обеспечивается посредством принятия единого механизма оценки знаний студентов, выраженного в процентах (с точностью до 0,1).

Максимальный результат, который может быть достигнутым студентом по каждому блоку, составляет 50%. Рейтинг по дисциплине составляет 100%. Если студент получает рейтинговую оценку ниже 100%, то это означает, что какая-то доля от общего необходимого объема знаний студентом не усвоена.

4. Критерии оценки знаний студентов в рамках каждой учебной дисциплины или групп дисциплин вырабатываются преподавателями, ведущими эти дисциплины, на кафедрах Университета исходя из требований образовательных стандартов.

5. В связи с вхождением российской системы образования в Болонский процесс и приближением системы оценок к международной традиционная пятибалльная шкала дополняется двумя промежуточными оценками: «очень хорошо» и «посредственно». Принята следующая шкала соответствия рейтинговых оценок (с учетом их округления до целых) оценкам расширенной пятибалльной шкалы:

- 91 % и более – «отлично»;
- 81–90 % – «очень хорошо»;
- 71–80 % – «хорошо»;
- 61–70 % – «удовлетворительно»;
- 51–60 % – «посредственно»;
- 50 % и менее – «неудовлетворительно».

6. Итоговый рейтинг студента за время его обучения рассчитывается, начиная с третьего семестра, как среднее арифметическое от его семестровых рейтингов.

Текущий контроль знаний. Результаты текущего контроля знаний студента являются показателем того, как студент работал в течение семестра. Основные слагаемые текущего контроля знаний.

1. До сведения студентов по каждой дисциплине в начале семестра должна доводиться информация о максимальном количестве баллов, которое можно получить по ней и о минимальном, ниже которого студент не может претендовать на допуск к зачету или экзамену. Для сопоставимости баллов, набираемых студентами по различным дисциплинам, в ведомость выставляется не число набранных по курсу баллов, а процент от возможного максимального их количества.

2. Оценка работы студента в течение семестра по каждой из изучаемых дисциплин осуществляется преподавателями в соответствии с разработанной ими системой контроля за усвоением различных разделов изучаемого курса. Система контроля может сочетать как письменные, так и устные, как групповые, так и индивидуальные формы. Преподаватель обязан вести журнал учета успеваемости студентов. Работа студента на практических и семинарских занятиях может контролироваться в различных формах:

- контрольные и срезовые работы;
- выступления студентов на семинарах с докладами по подготовленным ими рефератам на темы, обозначенные в программе как дополнительные.

3. В течение семестра преподавателем должно быть проведено не менее одной письменной контрольной проверки знаний каждого студента учебной группы, в зависимости от объема курса, но не более трех в семестре.

4. Преподаватель обязан информировать студентов о критериях оценки знаний по дисциплине, о результатах каждого контрольного среза, о достигнутом уровне успеваемости (в процентах) по предмету на разных этапах семестра.

5. Результирующей оценкой по Блоку 1 является процент усвоения знаний студентом, эквивалентный сумме набранных им баллов по дисциплине в семестре, от их максимальной величины.

6. Каждая из изучаемых дисциплин должна заканчиваться либо зачетом, либо экзаменом\*. Если дисциплина предполагает лекционные и практические занятия, заканчивается экзаменом или зачетом, но студент по этой дисциплине в течение семестра по Блоку 1 набрал менее 25,5%, то он по этой дисциплине к экзаменационной сессии не допускается.

7. В конце семестра студенты имеют возможность один раз переписать одну из неудачно выполненных контрольных работ (по выбору студента) с целью улучшения результата. При этом прежние баллы, полученные за работу, аннулируются, и выполненная работа оценивается заново.

8. При наличии уважительной причины любая пропущенная контрольная работа может быть сдана в дополнительный срок, определяемый преподавателем, ведущим предмет.

9. В случае недопуска студента к экзаменационной сессии не более чем по двум дисциплинам он может заново пройти их в следующем семестре в системе дополнительного образования по решению Ученого совета факультета.

10. Балльно-рейтинговая система предусматривает возможность поощрения студентов за участие в научной деятельности или особые успехи в изучении дисциплины (на основании Положения, разработанного факультетом).

Кафедра может принимать решение о «премировании» студентов дополнительными рейтинговыми баллами за подготовку доклада и выступление на научном семинаре или конференции, опубликование научной работы и прочие достижения по дисциплине.

Результаты экзаменационной сессии. Рейтинговым показателем по Блоку 2 является оценка за ответ на экзамене или зачете в процентах от максимально возможных 50 %, которые затем с учетом рейтингового показателя по Блоку 1 и шкалы соответствия переводятся в итоговую оценку: «отлично», «очень хорошо», «хорошо», «удовлетворительно», «посредственно» и «неудовлетворительно».

При получении студентом на экзамене или зачете оценки «Посредственно» он имеет право эту оценку пересдать один раз в течение следующего семестра в срок, назначенный деканатом. По общим итогам обучения, после сдачи госэкзамена, допускается (при условии претендования на диплом с отличием) улучшение не более двух оценок.

Пример расчета рейтинговых показателей каждой из дисциплин, изучаемых в течение семестра. Рейтинговый показатель каждой из дисциплин рассчитывается следующим образом. Максимальное количество баллов, которое студент может получить в течение семестра, равно 50 %. Методом пропорции можно вычислить процент баллов, набранный студентом по данной дисциплине в течение всего семестра, например 44,3 %. Процент, полученный студентом на зачете/экзамене, также исчисляется исходя из 50 %. Например, студент получает на экзамене 35 %. Рейтинговый показатель каждой из дисциплин, изучаемых в течение семестра, находится как сумма показателя работы студента в семестре – 44,3 % и зачетного/экзаменационного показателя – 35 %. Таким образом, рейтинг студента при освоении дисциплины в приведенном примере равен:  $44,3\% + 35\% = 79,3\%$ , что соответствует итоговой оценке «хорошо».

Организационные аспекты функционирования рейтинговой системы.

1. Организационное, методическое и информационно-аналитическое обеспечение академического рейтинга студентов осуществляют деканаты факультетов и предоставляют данные для анализа в Учебно-методическое управление.

2. Все преподаватели обязаны представить в деканат к началу семестра регламент проведения занятий и оценки знаний студентов по преподаваемой дисциплине.

3. Ответственность за осуществление академического рейтинга преподавателями, заполнение ими рейтинговых ведомостей, а также полноту, достоверность и своевременность предоставляемой в деканаты информации как в бумажном, так и в электронном виде возложена на кафедры. Информация по Блоку 1 должна предоставляться в деканаты.

4. Ответственность за сбор рейтинговой информации и контроль за ее достоверностью, а также обеспечение кафедр ведомостями возложена на деканаты факультетов и институтов Университета. Рейтинговый показатель за семестр и итоговый рейтинговый показатель, достигнутый студентом за все годы обучения в Университете, подсчитывает старший тьютор (заместитель декана по качеству, а в его отсутствие – заместитель декана по учебной работе). Он же отвечает за своевременное информирование студентов преподавателями о критериях и результатах академического рейтинга по отдельным дисциплинам.

5. Рейтинговый показатель успеваемости за семестр для студентов, сдавших сессию, объявляется на факультете не позднее первой недели следующего семестра. Для остальных он рассчитывается в течение одной недели после ликвидации академических задолженностей.

6. Развернутая итоговая информация об академическом рейтинге студента не является конфиденциальной.

7. Информирование студентов о достигнутом рейтинге за семестр в целом и по дисциплинам, изучаемым в течение семестра, должно осуществляться деканатами.

8. В целях повышения мотивации студентов к получению глубоких и прочных знаний, к общественной активности и постоянному личному совершенствованию, осуществляется информация о студентах, вошедших в группу «Лучшие студенты Университета» (с рейтинговыми показателями 90% и более), «Лучшие студенты факультета/института» (с рейтинговыми показателями от 80% и более), а также о тех поощрениях, которые получили студенты по итогам академического рейтинга в учебном году.

Ниже приведён примерный вид экзаменационной ведомости (из опыта работы Казанского государственного университета).

Экзаменационная ведомость № \_\_\_\_\_  
Факультет \_\_\_\_\_ Группа \_\_\_\_\_ Курс \_\_\_\_\_ Семестр \_\_\_\_\_  
20\_\_/20\_\_ уч. год. Форма контроля – экзамен  
Дисциплина \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Фамилии и инициалы преподавателей \_\_\_\_\_  
Дата проведения экзамена «\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.



№	ФИО студента	Оценка работы студента в семестре (% из 50)	Отметка о сдаче экзамена (% из 50)*	Рейтинговый показатель по дисциплине (%)	Итоговая оценка, вносимая в зачетную книжку	Подпись преподавателя
1	2	3	4	5	6	7

*Примечание.* \* – при неявке студента на экзамен по неуважительной причине работником деканата в графе 4 проставляется 0% и определяется итоговый результат.

#### Исходные данные

Лекции	72 ч
Практические занятия	72 ч
Отчетности (официальные)	Зачёт (не дифференцированный), экзамен
Количество баллов, выделенное на курс	100

#### Распределение баллов по видам занятий

Блоки	Вид занятий	Баллы
1	Текущая работа	20
	Контрольные работы	20
	Проверочные работы (2)*	10
2	Коллоквиум	20
	Экзамен	30

*Примечание.* \* – 1-я проверочная работа проводится в начале семестра (остаточные знания по элементарной математике – 5 баллов), 2-я – в рамках лабораторных занятий.

#### Литература

1. *Дистанционное образование* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://db.informika.ru/do/met/history.asp>
2. *Дистанционное образование* // Организации сферы ДО в России [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://db.informika.ru/do/org\\_do/index.asp](http://db.informika.ru/do/org_do/index.asp)
3. *Дистанционное образование* // Организации сферы ДО в России [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://db.informika.ru/do/org\\_do/sovet/index.html](http://db.informika.ru/do/org_do/sovet/index.html)
4. *Ившина, Г.В.* О преемственности инновационных технологий в обучении / Г.В. Ившина // Проблемы педагогики творческого саморазвития личности и педагогического мониторинга : тезисы докл. VI Всероссийской научн.-практ. конф. Казань : Изд-во Каз. ун-та, 1998. С. 49–51.
5. *Кларин, М.В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. М. : Наука, 1997. 223 с.

6. Хуторской, А. В. Виртуальное образование и русский космизм [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. Режим доступа: <http://www.eidos.techno.ru/list/serv.htm>

7. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. М., 1993. 154 с.

8. Методическое обеспечение [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://db.informika.ru/do/met/history.asp>

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ЦЕННОСТНО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

Л. В. Ахметова, А. С. Сницарева

*Томский государственный педагогический университет*

В качестве логически верного подхода к исследованию таких элементов личности, как ценности, потребности, их семантическое наполнение была выбрана методология когнитивной психологии, и в частности, теория Дж. Келли о личностных конструктах.

Все теории личности в своей основе имеют определенные философские положения о природе человека. То есть взгляд персонолога на сущность человеческой природы имеет большое влияние на разработанную им модель личности. В отличие от многих теоретиков личности, Джордж Келли определенно признавал, что все концепции природы человека, включая его собственную, исходят из основных положений. Он построил свою теорию личности на основе целостной философской позиции — конструктивного альтернативизма. Осознание человеком действительности — это всегда предмет для истолкования.

По мнению Келли, объективная реальность, конечно, существует, но разные люди осознают ее по-разному. Следовательно, ничто не постоянно и не окончательно. Поскольку факты и события (как и весь человеческий опыт) существуют только в сознании человека, есть различные способы их истолкования. Интригующую природу конструктивного альтернативизма можно оценить еще лучше, если сравнить ее с одним из философских принципов Аристотеля. Аристотель выдвигает на первое место принцип идентичности: А есть А.

Для Келли личность эквивалентна конструктам, используемым индивидом в целях предвидения будущего. чтобы понять другого челове-

ка, надо знать что-то о конструктах, которые он использует, о событиях, включенных в эти конструкты, и о том, как они соотносятся друг с другом. Когнитивное направление психологии подчеркивает влияние интеллектуальных или мыслительных процессов на поведение человека. Дж. Келли основал свой подход на философии конструктивного альтернативизма, которая гласит, что любое событие для человека открыто для многократного интерпретирования. Келли сравнивал людей с учеными, постоянно высказывающими и проверяющими гипотезы о природе вещей для того, чтобы можно было дать адекватный прогноз будущих событий. Келли полагал, что люди воспринимают свой мир при помощи четких систем или моделей, называемых конструктами. Каждый человек обладает уникальной конструктивной системой (личность), которую он использует для интерпретации жизненного опыта. Келли создал теорию, в которой все конструкты имеют определенные формальные диапазоны, также Келли описал различные типы личностных конструктов: упредительный, констелляторный, предполагающий, всесторонний, частный, стрессовой, периферический, жесткий и свободный. Келли утверждал, что личность эквивалентна личностным конструктам, используемым человеком для прогноза будущего.

Ключевым понятием теории личностных конструктов, составляющим, по мнению Келли, ядро личности, выступает понятие «конструкт личностный» – абстракция или обобщение из предшествующего опыта, создаваемого личностью классификационно-оценочного эталона и проверяемого ею на собственном опыте. Личность в теории личностных конструктов представляет собой организованную систему более или менее важных конструктов.

Ядро личности представлено системой конструктов. Все другие – личностные и познавательные особенности – описываются посредством феномена конструкта. Так, тревожность рассматривается как состояние, возникшее под влиянием изменения конструктов. Фокусировка конструктивной системы на событии означает внимание, события, увязанные в систему конструктов – память, неструктурированные явления – забывание.

Рассматривая личность как изначально активного субъекта познания и прогнозирования, Келли не использует понятия мотивации. Этот термин, по его мнению, имеет смысл лишь тогда, когда личность представляется исследователю пассивным существом. Для него она априори деятельна.

И, чтобы понять личность, достаточно знать конструкты, которые она создает и использует, события, включенные в эти конструкты, и то, как они соотносятся друг с другом. Если конструкт облегчает адекватность прогнозирования событий, он сохраняется личностью, если же прогноз не подтверждается, то конструкт подвергается пересмотру или исключается. Валидность конструкта проверяется личностью с точки зрения его прогностической эффективности, степень которой может меняться. Личностный конструкт организует и регулирует поведение, реконструирует систему взаимоотношений, осуществляя понимание объектов в их сходстве и различиях, конструируя «образ Я».

Личностные процессы направляются по руслу конструктов, которые служат средствами предвидения событий. Эта система подвижна, изменчива, но все же структурирована. Каждый конструкт представляет собой улицу, по которой можно двигаться в двух направлениях. Новый конструкт задает и новое движение. В ситуации стресса человек не применяет новых, а движется по старым конструктам в ином направлении.

Исследования последних лет указывают на то, что сложность формирующейся конструктивной системы зависит от сложности предъявляемой стимуляции. Для осуществления реконструкции личности необходима психотерапевтическая работа с клиентом. Цель психотерапии по Келли – реорганизация системы конструктов, которая позднее проходит испытание в деятельности, в процессе исследования и прогнозирования реальности.

Для измерения личностных конструктов в теории личностных конструктов разработан методический принцип «репертуарных решеток» и репертуарный тест личностных конструктов (РТЛК).

Исследование проблемы структуры и состава, содержания ценностно-потребностной сферы личности (ЦПСЛ) проводилось в Западно-Сибирском регионе, на группах студентов Томского государственного педагогического университета, факультета психологии, связей с общественностью и рекламы, специальности «Педагог-психолог», очного и заочного отделений, а также на группе студентов-заочников в Ленинске-Кузнецком (специальность «Психология»).

Обследованная выборка представляет собой четыре малых группы, в каждой около 30 человек, являющиеся естественными, закрытыми (общая численность выборки 156 человек). Две группы респондентов обучаются на заочном отделении, две – на очном.

По половому составу выборка на 90% состояла из респондентов женского пола, на 10% из – мужчин. Такое соотношение делает часть респондентов нерепрезентативной в плане гендерного состава, но, поскольку группы естественные, они репрезентативны для исследования ЦПСЛ обучающихся на психолого-педагогических специальностях. Гендерное соотношение студентов-психологов является именно таким, это специфика специальности. Возрастные рамки для студентов очного отделения 18–22 лет, для заочного 19–48 лет. Все респонденты имеют гуманитарную направленность образования (специальность «Психология»).

По социальному статусу обследованные студенты очного отделения (и большая часть студентов – заочников) относятся к категории учащейся молодежи средней и выше средней обеспеченности.

Исследование проводилось с 2003 по 2010 г., что придало полученным сведениям большую достоверность, а самому исследованию – характер лонгитюдного.

Как уже отмечалось выше, для диагностики личностных конструктов применялся тест репертуарных решеток. На первом этапе тестирования выбиралась исследуемая область, задавался набор объектов (репертуар элементов). Элементы могут варьироваться в зависимости от задачи исследования. Это может быть конкретный набор объектов (имена реальных людей, литературных героев, названия предметов, рисунки), ролевой список (отец, мать, Я через 10 лет, положительно оцениваемый мужчина и др.) либо любой другой перечень элементов, составленный в ходе обсуждаемой с испытуемым темы. Количество элементов не должно быть меньше 8 и больше 25. Нами исследовался репертуар, состоящий из 15 элементов – слов, номинально обозначающих ценности.

Респонденты строили репертуарную решетку для предложенного списка ценностей с целью выявления связей между ними и, таким образом, семантического содержания ценностей в их взаимосвязи друг с другом. Связи выделены как положительные, так и отрицательные.

Непосредственно полученные данные, в виде достоверно значимых связей по каждой группе респондентов в их сравнении даны наглядно в приведенных ниже диаграммах и решетках-матрицах. Цветом на решетке выделены наиболее существенные значения (рис. 1).

При анализе результатов теста учитывалась содержательная сторона конструктов, их количество и соотношение между ними.

Положительные связи ФПУ ОЧНОЕ 2003																
	1.Общ	2.увер	3.Без	4.Вера	5.Кар	6.Твор	7.Бог	8.Спр	9.Здо	10.Кр	11.Св	12.Усп	13.Лю	14.Вл	15.Чест	сумма все
1.Общение		2		1		2		1	1	4	4	2	8		1	26
2.уверенность			11		4	2	6	3	4	3	2	5	1	2		43
3.Безопасность				3	1	1	2	2	3		2	3	2	3	3	25
4.Вера					1	4	1	3	1		4	3	9	2	5	33
5.Карьера						2	14			1		10				27
6.Творчество								1	1	8	1	4	3	1		19
7.Богатство							1	2	3		7		12	1		26
8.Справедливость										2		8	1	9		20
9.Здоровье									5	2		4	1	4		16
10.Красота										2	3	9				14
11.Свобода											2	2		4		8
12.Успех												3	2	2		7
13.Любовь													1	2		3
14.Власть														2		2
15.Честь																33
		2	11	4	6	11	23	11	12	24	19	39	49	25	33	538

Рис. 1. Распределение достоверно значимых положительных связей в структуре ценностно-потребностной сферы личности студентов факультета психологии очной формы обучения

При сравнительном анализе количественных данных репертуаров, полученных для студентов очного заочного отделения выявлены существенные различия в структуре их ЦПСЛ.

Т а б л и ц а 1

Номинальные ценности, образующие устойчивые, достоверно значимые ( $p < 0,05$ ) положительные взаимосвязи в группах сравнения	
Студенты заочного отделения	Студенты очного отделения
1. Справедливость – честь 2. Здоровье – безопасность	1. Власть – богатство – карьера – успех 2. Уверенность – безопасность 3. Справедливость – честь 4. Вера – любовь – красота

Структурограмма достоверно значимых взаимосвязей ( $p < 0,05$ ) номинальных ценностей в структуре ЦПСЛ учащихся очной формы обучения.

#### Список ценностей

1	общение	4	вера	7	богатство	10	красота	13	любовь
2	уверенность	5	карьера	8	справедливость	11	свобода	14	власть
3	безопасность	6	творчество	9	здоровье	12	успех	15	честь

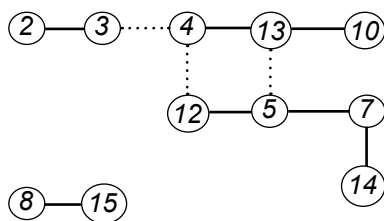


Рис. 2

Структурограмма достоверно значимых взаимосвязей ( $p < 0,05$ ) номинальных ценностей в структуре ЦПСЛ учащихся заочной формы обучения.

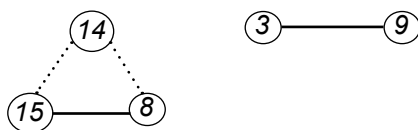


Рис. 3

Таким образом, по блоку положительной корреляции ценностей в структуре ЦПСЛ мы видим вполне ощутимое расхождение количества связей для групп очного и заочного отделений.

Научное понимание реальных взаимодействий человека с объективной действительностью невозможно без раскрытия психологических закономерностей, взаимосвязей элементов личности, а также механизмов детерминирующего влияния социальных факторов. Введение человека как активной стороны во взаимодействие с внешним миром может быть осуществлено в процессе дифференциальной характеристики самих внешних факторов, детерминирующих его поведение. Неоспоримо, что содержание ценностно-потребностной сферы личности формируется под влиянием внешних условий жизни индивида – средовых, социокультурных факторов.

Наибольшим общественно-историческим изменениям в личности подвергаются те ее свойства, процессы, состояния, в которых отражаются общественные условия жизни человека, в которых отражается отношение человека как общественного существа к явлениям общественной жизни. В ходе общественно-экономических изменений меняется

содержание мотивов поведения, по-разному выступает содержание личных и общественных интересов.

Эти тезисы подтвердились результатами проведенного исследования, которые обнаружили динамические изменения в ЦПСЛ у людей, находящихся на переходном этапе социальной жизни – от студентов к молодым специалистам.

При анализе результатов исследования содержания и строения ЦПСЛ было выявлено, что у студентов очной и заочной форм обучения различная структура ЦПСЛ.

### **Литература**

1. Абульханова, К. А. Проблемы исследования индивидуального сознания / К. А. Абульханова // Психол. журн. 1991. Т. 12, № 4. С. 27–40.
2. Журавлева, Н. А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе / Н. А. Журавлева. М. : ИП РАН, 2006.
3. Красильников, И. А. Внутриличностный конфликт и психологическая адаптация / И. А. Красильников. Саратов, 2007.
4. Леонтьев, Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д. А. Леонтьев. М. : МГУ, 1997.
5. Морогин, В. Г. Основные положения концепции ценностно-потребностной сферы личности / В. Г. Морогин. Томск : Изд-во ТГПУ, 2001.
6. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. М., 1973.
7. Словарь практического психолога / под ред. С. Ю. Головина. Минск : Харвест, 1998.
8. Ядов, В. А. Самоконтроль и прогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов. Л. : Наука, 1979.
9. Buhler, C. Some Observations on the Psychology of the Third Force / C. Buhler // Journal of Humanistic Psychology. 1965. 5. 54.
10. Rokeach, M. Beliefs, attitudes and values / M. Rokeach. San Francisco, 1968.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМИОТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В СТРУКТУРЕ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ**

Л. В. Ахметова, И. С. Банникова

*Томский государственный педагогический университет*

Особым видом орудий интеллектуальной деятельности человека, как показано еще в исследованиях Л. С. Выготского [4], являются знаки. Знаки – это специфические орудия – семиотические (*греч. semeion* –



знак) средства, исполняющие роль заместителей каких-либо объектов, явлений, смыслов в ситуациях общения и познания. Иными словами, все существующие искусственные знаковые системы Л.С. Выготский рассматривал в качестве «усилителей» и «удлинителей» специального человеческого отражательного и мыслительного органа – мозга. «Если в дознаковом периоде филогенеза и онтогенеза мозг человека отражал и фиксировал действительность посредством только процессов в своих структурах, то при овладении письменностью он отдает эту функцию письменным знакам. И как рука, взявшая палку, начинает модифицировать свои функции в соответствии с ней, так и мозг, „взяв“ какой-то внешний инструмент – знак, модифицирует свои отражательные функции в соответствии с этим знаком» [4]. К.А. Глотова пишет: «Процесс интерпретации знака – семиозис – неразрывно связан с взаимодействием, является проявлением всеобщей связи предметов и явлений материального мира» [5. С. 97]. Таким образом, семиотические средства (символы, знаки) являются некоторыми эквивалентами объектов, систем, используемыми для выражения какого-то отличного от них содержания.

Семиотические средства имеют свою отличительную характеристику, они: а) входят в структуру различных форм духовной деятельности человека, его общения и познания; б) являются закономерно связанными с некоторым другим кругом явлений, процессов, форм деятельности, понятий; в) на основе этой связи могут замещать собой эти явления, процессы, формы деятельности, понятия; г) развиваются, изменяются как в зависимости от своей собственной природы, как особых объектов, так и в зависимости от закономерностей и природы тех явлений, процессов, форм деятельности, понятий, которые они замещают [3. С. 73].

Итак, различные способы кодирования информации об окружающем мире: символ (цвет, звуки др.), знак, рисунок, слово – позволяют осуществлять перенос информации из объективного мира в субъективное сознание.

Исходя из этих общих представлениях о мировосприятии и миропонимании человеком окружающей действительности, нами было выдвинуто предположение, развёрнутое в следующей логике:

- буквенные знаки являются социальными кодами аудиальных сенсорно-перцептивных реакций человека;
- любому аудиальному образу соответствует набор звуков, которым, в свою очередь, соответствуют буквенные знаки, расположенные

в определенных отношениях друг к другу. Буквенные знаки, расположенные в определенных отношениях друг к другу, образуют единое целое: рисунок, схему, графему. Точно также, связанные между собой объекты или элементы материальной природы, образуют некоторое целое. Слово является целостной динамической системой, построенной на определённых взаимосвязях элементов. Такая система включает в себе наполненную смыслами идею – аудио-образ, проявленный в звуках, воспринятый и закреплённый в слове;

– каждый человек имеет устойчивый индивидуальный частотно-буквенный спектр, параметры которого не зависят от флуктуаций (при н. у.) его эмоционального и физического состояния.

Для исследования использовался метод беседы (четыре раза в сутки (через каждые шесть часов, начиная с 06:00) испытуемым предлагалось «говорить» на любые интересующие их темы в течение 3 минут, получившийся монолог записывался на диктофон); методы математического анализа; методы статистической обработки экспериментальных данных с использованием компьютерных программ Excel, Statistica 6.0 for Windows, позволяющих получить объективный материал для обоснования достоверности результатов исследования.

В исследовании приняли участие 15 человек репродуктивного возраста.

Определение относительных частот буквенных знаков исследуемых текстов основывалось на формальном математическом алгоритме, который заключался в подсчете частот букв текста как множества элементов – буквенных знаков. Частота использования буквы в тексте равна частному от деления количества вхождений буквы в текст на общее количество букв текста. По тексту рассчитывалась матрица частот их употреблений в соответствии со статистической схемой Бернулли. Для каждого испытуемого строилась матрица частот буквенных знаков.

При изучении, особенностей употребления букв русского языка в устной или письменной речи, многими исследователями уже выявлены закономерности распределения буквенных знаков [1, 2, 6–8].

Одной из таковых является довольно точное количество используемых знаков при написании текстов [6–8]. На основании анализа различных текстов, написанных кириллическим алфавитом, исследователи получали довольно точный спектр распределения относительных частот букв русского языка (см. рис. 1.).

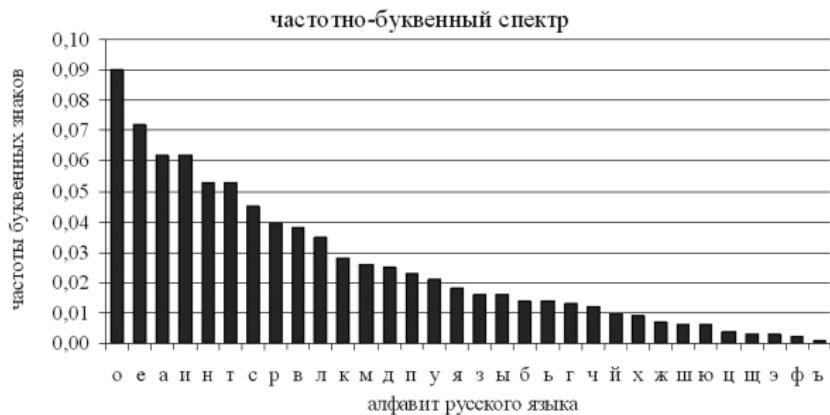


Рис. 1. Распределение средних значений относительных частот букв русского языка в устных и письменных текстах

В ходе обработки данных исследования для каждого респондента был составлен индивидуальный частотно-буквенный спектр (рис. 2).



Рис. 2. Распределение значений относительных частот букв русского языка устного текста испытуемого № 1

Было установлено, что показатели индивидуальных спектров достоверно не различаются в зависимости от изменения времени суток,

а следовательно в зависимости от эмоционального и физического состояния человека (табл. 1).

Таблица 1  
**Частотные значения букв русского языка в разное время суток  
в индивидуальном спектре испытуемого № 1**

Время суток	Буквы русского алфавита				
	а	г	и	м	н
06:00	8,75	0,92	3,82	2,53	5,57
12:00	7,78	1,05	3,55	2,23	5,55
18:00	7,41	1,05	3,95	2,24	5,22
24:00	8,04	0,79	3,84	2,65	5,82

Получены интересные показатели в отношении частоты употребления в речи отдельных звуков. Выявлено достоверно значимое преобладание в спектре «глухих» согласных звуков (см. табл. 2, рис. 3).

Таблица 2  
**Средние значения количественных соотношений «глухих» и «звонких» звуков  
в частотно-буквенном спектре устных текстов**

с/з	т/д	к/г	п/б	ш/ж
3,38	2,37	2,69	1,48	не выявлено

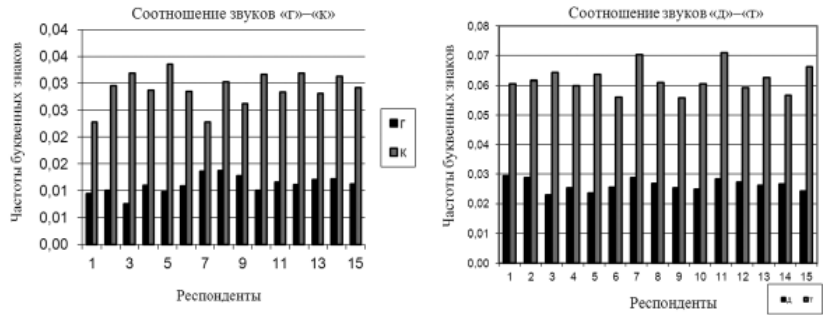


Рис. 3

Итак, в процессе анализа полученных данных можно констатировать, что буквенный спектр индивидуален. Частотные колебания спек-

тра в зависимости от времени суток не имеют достоверно значимых различий. Для всех респондентов характерно устойчивое преобладание в речи «глухих» согласных звуков.

#### **Литература**

1. *Аршинов, Н. М.* Коды и математика / Н. М. Аршинов, Л. Е. Садовский. М. : Наука, 1983.
2. *Ахметова, Л. В.* Продуктивность мышления в аспекте индивидуальных особенностей структурной организации когнитивной сферы личности учащихся / Л. В. Ахметова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. Вып. 2 (53). С. 34–39.
3. *Ветров, А. А.* Семиотика и её основные проблемы / А. А. Ветров. М. : Политиздат, 1968. 263 с.
4. *Выготский, Л. С.* Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. М., 1984. Т. 6. С. 5–90.
5. *Глотова, Г. А.* Человек и знак: семиотино-психологические аспекты онтогенеза человека / Г. А. Глотова. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. 256 с.
6. *Колмогоров, А. Н.* Теория информации и теория алгоритмов / А. Н. Колмогоров ; отв. ред. акад. Ю. В. Прохоров. М. : Наука, 1987. 304 с.
7. *Хмельёв, Д. В.* Распознавание автора текста с использованием цепей А. А. Маркова / Д. В. Хмельёв // Вестник МГУ. 2000. № 2. С. 115–126.
8. *Яглом, А. М.* Вероятность и информация / А. М. Яглом, И. М. Яглом. 3-е изд., переработ. и доп. М. : Физматлит, 1973. 511 с.

## **РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ САМООЦЕНКИ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СОХРАННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ**

**Л. В. Ахметова, Е. Ю. Гончарова**

*Томский государственный педагогический университет*

Проблема изучения самооценки детей, в том числе и с нарушением слуха, достаточно актуальна в настоящее время. Это обусловлено потребностью к учету индивидуальных особенностей личности для определения степени его важности в социуме, способности адаптироваться в окружающем мире, а также проявление толерантности.

На формирование самооценки младшего школьника в значительной мере влияет оценка учителя, которая в первую очередь отражается в отметках, характеризующих успеваемость. Чаще всего ученики, имеющие высокую самооценку, учатся на пятерки и четверки. Дети, которые не успевают в учебном материале, имеют заниженную самооценку. Ведь под влиянием оценки учителя формируется чувство успешности, либо не успешности каждого ребенка. В соответствии с успеваемостью ученики присваивают каждому ровеснику статус и характерные к нему качества.

Под самооценкой мы понимаем «оценку личности самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей», – ценность, приписываемая ею себе или отдельным своим качествам. Относясь к ядру личности, она – важный регулятор поведения. От нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым она влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности. В качестве основного критерия оценивания выступает система смыслов личностных индивида» [1. С. 34; 4].

Для изучения проблемы самооценки слабослышащих детей младшего школьного возраста с сохранным интеллектом нами было проведено исследование, респондентами которого являлись ученики с 1 по 4-й класс специальной коррекционной общеобразовательной школы – интернат № 15 I, II вида для детей с ограниченными возможностями здоровья. Все респонденты входят в возрастную группу от 8 до 11 лет, с разной успеваемостью.

Наиболее распространенной в научной литературе является структура самосознания или Я-концепции (У. Джеймс, И. И. Чеснокова, Р. Берне, Л. В. Бороздина и др.), в которой выделяются следующие аспекты: когнитивный (самопознание), эмоционально-ценностный (самоотношение и самооценка) и поведенческий (саморегуляция). Когнитивная подструктура – составляющая самосознания, фиксирующая знания, представления человека о самом себе. Функция когнитивной составляющей – получение знаний о себе, о других, об окружающей среде и своем месте в ней, развитие и обобщение этих знаний. Самопознание – начальное звено, основа существования и проявления самосознания [2].

В целом развитие самосознания у ребенка в младшем школьном возрасте проявляется в том, что у детей постепенно возрастает критич-

ность, требовательность к себе. Первоклассники преимущественно положительно оценивают свою учебную деятельность, а неудачи связывают только лишь объективными обстоятельствами, третьеклассники относятся к себе уже более критично, оценивая не только успехи, но и свои неудачи в учении. В младшем школьном возрасте происходит переход от конкретно-ситуативной самооценки (оценки своих действий, поступков) к более обобщенной, возрастает и самостоятельность самооценки. Если самооценка первоклассника почти полностью зависит от оценок и поведения взрослых, то к завершению начального обучения ученики оценивают свои достижения более самостоятельно, подвергая критической оценке и оценочную деятельность самого учителя. Становясь самостоятельной и устойчивой, самооценка начинает выполнять функцию мотива деятельности младшего школьника [5].

Для слабослышащих детей младшего школьного возраста когнитивная составляющая имеет свою специфику, которая обусловлена депривацией аудиосенсорного аппарата. Однако, несмотря на это в оценке учебной деятельности когнитивная составляющая имеет существенное значение. В младшем школьном возрасте у слабослышащих детей также происходит интенсивное формирование интеллектуальных и познавательных способностей. Через обучение формируются взаимоотношения ребенка со взрослым.

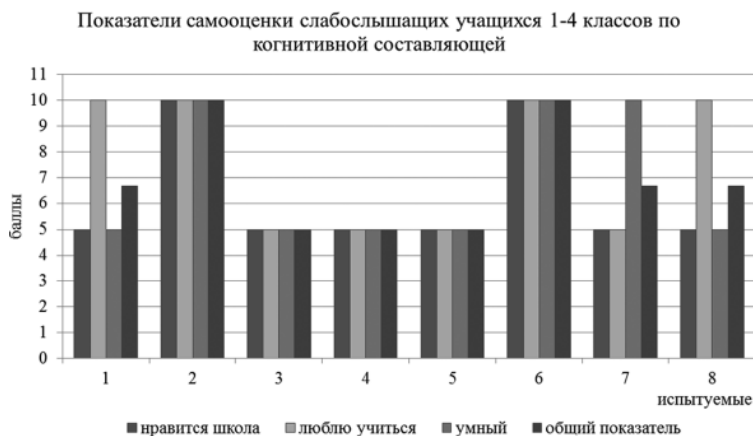


Рис. 1

Содержанием когнитивной составляющей в нашем исследовании явились следующие шкалы:

- школа (нравится школа);
- учебная деятельность (люблю учиться);
- оценка умственных способностей (умный);
- общий показатель.

Из данных, приведенных на рис. 1, можно заключить, что 50% из общей выборки испытуемых любят учиться, 25% нравится посещать школу, оценивают как умные – 37,5%. С другой стороны, что 63% не считают себя умными и 75% не хотят учиться. По когнитивной составляющей можно заключить, что мотивация низкая.

Эмоционально-ценностная (оценочная) подструктура включает самооценку себя и отношение к себе с помощью рефлексии.

Оценочная подструктура – наличие критической позиции человека по отношению к тому, чем он обладает, оценка представлений о себе с точки зрения определенной системы ценностей, поэтому самооценка отвечает на вопрос: не что Я имею, а чего это стоит, что это значит, означает (Л. В. Бороздина). Самооценивание – осознание человеком, чем является для него то или иное знание о себе, осознание его значимости для себя (отражение – отношения к себе) [3].

Содержанием эмоциональной составляющей в нашем исследовании явились характеристики личности, сопровождающиеся различными эмоциональными состояниями:

- хороший;
- веселый;
- добрый;
- обманываю;
- общий показатель.

Эмоционально-волевая сфера уравновешенная. Дети считают себя веселыми, хорошими, добрыми, честными.

На рис. 2 приведены данные в соответствии с которыми можно заключить, что дети видят себя хорошими – 62,5%, веселыми – 62,5%, добрыми – 37,5%, честными – 87,5%. Учителя так не считают. Отсюда можно сделать вывод, что самооценка в этом случае является неадекватной.

Младшему школьнику необходимо умение ставить цели и контролировать свое поведение, управлять собой. Чтобы управлять собой, необ-



ходимы знания о себе, оценка себя. Процесс формирования самоконтроля зависит от уровня развития самооценки. Младшие школьники могут осуществлять контроль над собой только под руководством взрослого и с участием сверстников.

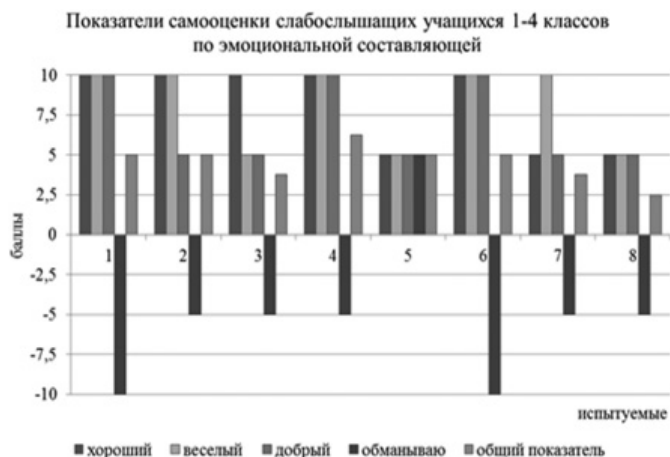


Рис. 2

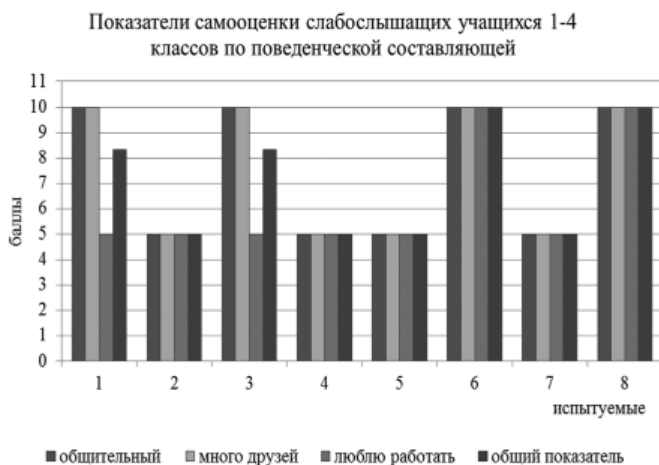


Рис. 3

Содержанием поведенческой составляющей в нашем исследовании явились следующие шкалы, позволяющие выявить коммуникативные способности и отношение к труду:

- общительный;
- много друзей;
- люблю работать;
- общий показатель.

При рассмотрении сферы взаимодействия можно констатировать факт: 50 % имеет мало друзей, также 50 % малообщительны. Это говорит о замкнутости детей. У 75 % учащихся не привиты навыки труда.

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что в целом самооценка у слабослышащих детей адекватная, но по когнитивной составляющей прослеживается низкая мотивация, что требует существенной коррекции уже на начальной ступени обучения. Результаты исследования могут послужить хорошим обоснованием для разработки коррекционно-развивающих программ.

Для слабослышащих детей младшего школьного возраста с сохранным интеллектом основным мотивом для получения знаний и стремлений к успеху будет являться оценка учителя, живое общение с ним. Главное, чтобы учитель не разделял детей по их отметкам на хороших и плохих учеников. Важно создать в классе атмосферу психологического комфорта и поддержки. Для этого нужно замечать малейшие достижения неуспевающих учеников, которые при грамотном руководстве педагога могут стать и отличниками.

#### *Литература*

1. Баранов, С. П. Педагогика / С. П. Баранов. М. : Просвещение, 1987. С. 34.
2. Берне, Р. Я-концепция и воспитание / Р. Берне. М. : Прогресс, 1986.
3. Бороздина, Л. В. Что такое самооценка / Л. В. Бороздина // Психологический журнал. 1992. № 4.
4. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс] / С. Ю. Головин. Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/>
5. Психология : учебник для педагогических вузов / под ред. Б. Н. Сосновского. М. : Юрайт-Издат, 2005. С. 87–91

# **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОНГОЛЬСКИХ И РУССКИХ УЧАЩИХСЯ**

**Л. В. Ахметова, Э. В. Жданова (Россия),  
Н. Дэлгэрбямба (Монголия)**

*Томский государственный педагогический университет*

В наше время, да и, в общем-то, всегда, наблюдался социальный феномен – внешние и внутренние миграции, то есть перемещение населения из разных городов и стран. Люди перемещаются с одного места на другое в поисках благоприятных условий своей жизни, обобщения знаний, культуры. В результате расширяются представления о ценностях, меняется их содержание.

Ценности – это социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о том, что такое добро, справедливость, патриотизм, романтическая любовь, дружба и т. п. Ценности не подвергаются сомнению, они служат эталоном и идеалом для всех людей. Ценности представляют собой разделяемые многими людьми убеждения относительно целей, к которым следует стремиться.

За индивидуальным выбором каждого стоят система собственных ценностей, уровень информированности, опыт и др.

Система ценностей включает ряд подсистем: психологические, политические, экологические, эстетические и др. Ценности являются своеобразными детерминантами индивидуального и коллективного выбора, определяют перспективу развития, как личности, так и общества в целом. Любая сложная ценность является набором простых желаний.

На формирование ценностей влияют следующие факторы:

– семья как социальный институт транслирует нормы и ценности, принятые в данном обществе. Семейная культура отражает выраженное и опосредованное в традициях, обычаях, ритуалах, этикете достижение человеком определенных целей посредством ценностных ориентаций;

– культура народа. Монголия, сохранившая древнюю кочевую культуру с развитой системой взаимоотношения с природой, сохраняет выверенный временем баланс жизнеспособности в бурном постперестроенном времени, пытаясь не потерять исконные культурные ценности;

– быстро меняющаяся социально-экономическая действительность подразумевает появление новых социальных норм, ценностей и моделей поведения;

– внешнее влияние. Монголия, начиная с 90-х гг. прошлого века, переживает период «открытых дверей». Страна активно сотрудничает на взаимовыгодных условиях как с западными, такими как Германия, Америка, так и с восточными, как Япония, Корея и Китай, государствами [1].

Цель работы – осуществить сравнительный анализ ценностей русских и монгольских учащихся, обучающихся в Томском государственном педагогическом университете, исследовать факторы влияния на их формирование.

В рамках этой статьи будет представлена только первая часть результатов, полученная в ходе сравнительного анализа ценностей русских и монгольских учащихся, обучающихся в ТГПУ.

Для проведения исследования мы использовали авторскую методику В.Г. Морогина «Ценностно-потребностная сфера личности и внутриличностный конфликт» (далее ЦПСЛ и ВК) [2]. В исследовании принимали участие учащиеся из Монголии, обучающиеся в ТГПУ в количестве 16 человек (группа 1); студенты, обучающиеся в педагогическом университете и проживающих в городе Томске – 19 человек (группа 2).

Для каждого испытуемого учащегося было составлено два бланка. Первый бланк включал жизненно важные ценности, второй – легко достижимые ценности.

Специфика работы на этом этапе заключалась в том, что необходимо было адаптировать стимульный материал – бланки опросных листов для работы с монгольскими учащимися. С этой целью был выполнен перевод наименования ценностей в бланках опросных листов на монгольский язык (см. табл. 1). В процедуре исследования акцент делался не на этимологию термина, а на субъективный смысл, заложенный в номинации каждого термина, номинально обозначающего ценность для каждого отдельно взятого испытуемого.

Работа проводилась в одно и то же время, в равных условиях. На каждого монгольского учащегося было составлено два бланка. Первый бланк включал жизненно важные ценности (бланк 1), второй – легко достижимые ценности (бланк 2).

# Бланк 1

## Тест ЦПСЛиВК

Алдар нэр эцгийн нэр: \_\_\_\_\_ хүйс (эр эм) \_\_\_\_\_ нас \_\_\_\_\_ анги \_\_\_\_\_ дамжаа \_\_\_\_\_

Заавар зориулагдеан шинжилгээ хэрэгтэй хос хосоороо зүйрэх багаед унэ хуулбалаас бугутэйнь улусэн бас олон удой гонгох унэ чанар бодоход танд альдралд чухалнь. Хорьцуулах унтэй унфсдох туунэх ясж та оэроо тоднийэ ойлгох. Юуны тугд биетуулэх шигэх хурэлухтэй тойруулэх тойрым унэ хогоис тонилуох тогд туу омурала чихагнь.

### Хуулбар унэ

- |                 |               |               |
|-----------------|---------------|---------------|
| 1. Харилцаа     | 6. Уран бүтэл | 11. Эрх чалоо |
| 2. Бат итгэлтэй | 7. Эд баялаг  | 12. Амжилт    |
| 3. Ахоулгүй     | 8. Шударга    | 13. Хайр      |
| 4. Итгэх        | 9. Эрүүл мэнд | 14. Эрх мэдэг |
| 5. Дэвших       | 10. Сайхан    | 15. Нэр тор   |

1-2													
1-3	2-3												
1-4	2-4	3-4											
1-5	2-5	3-5	4-5										
1-6	2-6	3-6	4-6	5-6									
1-7	2-7	3-7	4-7	5-7	6-7								
1-8	2-8	3-8	4-8	5-8	6-8	7-8							
1-9	2-9	3-9	4-9	5-9	6-9	7-9	8-9						
1-10	2-10	3-10	4-10	5-10	6-10	7-10	8-10	9-10					
1-11	2-11	3-11	4-11	5-11	6-11	7-11	8-11	9-11	10-11				
1-12	2-12	3-12	4-12	5-12	6-12	7-12	8-12	9-12	10-12	11-12			
1-13	2-13	3-13	4-13	5-13	6-13	7-13	8-13	9-13	10-13	11-13	12-13		
1-14	2-14	3-14	4-14	5-14	6-14	7-14	8-14	9-14	10-14	11-14	12-14	13-14	
1-15	2-15	3-15	4-15	5-15	6-15	7-15	8-15	9-15	10-15	11-15	12-15	13-15	14-15

Унэ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Σ хучтэй															

14															
13															
12															
11															
10															
9															
8															
7															
6															



14									
13									
12									
11									
10									
9									
8									
7									
6									
5									
4									
3									
2									
1									
	Гедонистический	Аминч	Нийгмийн	Бие	Оюуны				

	Тувшин биелүүлэх	Онсь	Унэ
1	Гедонистический	Зан	Ахоулгуй, эд баялаг, эруул мэнд
2	Аминч	Стереотип	Дэвших, амжилт, эрх мэдэг
3	Нийгмийн	Идентификация	Харилцаа, шударга, хайр
4	Бие	Интериоризация	Бат итгэлтэй, эрх чалоо, нэр тор
5	Оюуны	Интернализация	Итгэх, уран бутэл, сайхан

В табл. 1 приведён перечень номинальных ценностей ценностей на русском и монгольском языках, используемых в исследовании ценностно-потребностной сферы личности студентов, обучающихся в вузе. Перевод осуществлялся с использованием большого современного русско-монгольского монгольско-русского словаря, который рекомендован для применения при изучении монгольского языка и при выполнении переводов [3]. Работа над переводом слов осуществлялась группой российских и монгольских студентов, занимающихся в международной лаборатории когнитивно-адаптивных технологий психологии образования ТГПУ, что позволяло дополнительно уточнить правильность перевода того или иного слова.

Результаты исследования. Полученная совокупность данных была дифференцирована на 3 группы (по Колмогорову – Смирнову): группа с высокими значениями показателей, группа с низкими показателями значений, группа, имеющая средние значения показателей ценностей (см. рис. 1).

Таблица 1

**Перечень ценностей на русском и монгольском языках используемых  
в исследовании ценностно-потребностной сферы личности**

Наименование ценностей					
	На русском языке	На монгольском языке		На русском языке	На монгольском языке
1	Общение	Харилцаа	9	Здоровье	Эруул мэнд
2	Уверенность	Бат итгэлтэй	10	Красота	Сайхан
3	Безопасность	Ахоулгуй	11	Свобода	Эрх чалоо
4	Вера	Итгэх	12	Успех	Амжилт
5	Карьера	Дэвших	13	Любовь	Хайр
6	Творчество	Уран бутэл	14	Власть	Эрх мэдэг
7	Богатство	Эд баялаг	15	Честь	Нэр тор
8	Справедливость	Шударга			

**Распределение высоких значений показателей ЖВ  
ценностей (%) в группах сравнения**

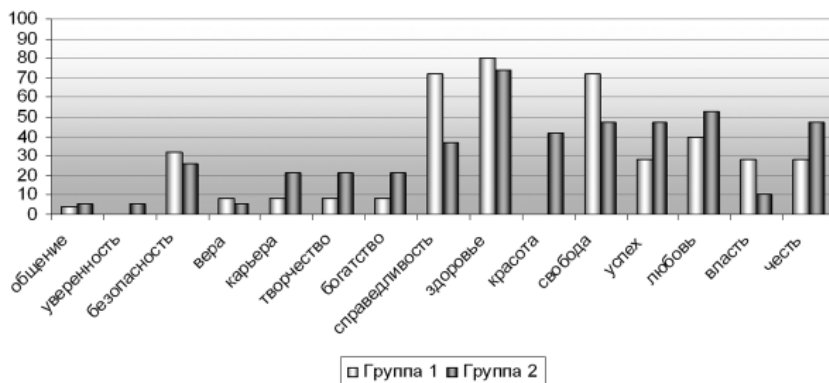


Рис. 1. Гистограмма значений показателей ценностей в процентах для группы с высоким уровнем значений. Группа 1 – монгольские учащиеся;  
ЖВ – жизненно важные ценности

В ходе анализа полученных данных было установлено, что как для монгольских, так и для российских учащихся жизненно важным является здоровье, 80% (группа 1) и 73,7% (группа 2) считают здоровье самым важным для жизни. Монгольские учащиеся, в отличие от российских,



считают жизненно важными такие ценности, как: безопасность, справедливость, свобода. В российской же группе существенный приоритет отдаётся иным ценностям – это здоровье, любовь, красота.

Таблица 2

**Приоритеты в жизненно важных ценностях  
монгольских и российских учащихся**

Жизненно важные ценности		
	Высокий уровень	Низкий уровень
Монгольские учащиеся (группа 1)	Здоровье, свобода, справедливость	Общение, уверенность, вера, карьера, творчество, богатство
Российские учащиеся (группа 2)	Здоровье, любовь	Общение, уверенность, вера, власть

При исследовании данных по параметру легко достижимые ценности были получены значения средних для уровней «высокий», «средний», «низкий» (рис. 2).

**Распределение высоких значений показателей ЛД  
ценностей (%) в группах сравнения**

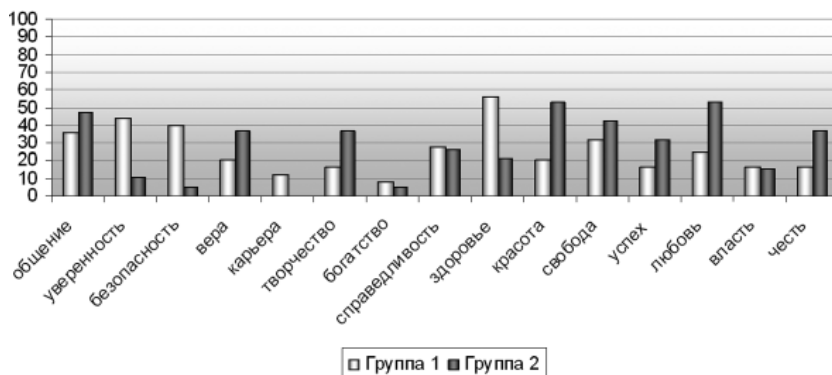


Рис. 2. Гистограмма значений показателей ценностей в процентах для группы с высоким уровнем значений. Группа 1 – монгольские учащиеся; ЛД – легко достижимые ценности

Участники исследования из монгольской группы считают, что наиболее легко достижимыми ценностями для них являются: уверенность,

здоровье, безопасность. Доминируют в российской группе представления о том, что общение, красота и любовь – легко достижимые. В то же время показатели по параметрам творчество, и честь значительно преобладают в российской группе по сравнению с монгольской.

Т а б л и ц а 3

**Легко достижимые ценности в представлениях  
монгольских и российских учащихся**

Легко достижимые ценности		
	Высокий уровень	Низкий уровень
Монгольские учащиеся (группа 1)	Уверенность, безопасность, здоровье	Богатство, честь, власть, карьера
Российские учащиеся (группа 2)	Общение, красота, любовь	Безопасность, уверенность, богатство

Исходя из полученных данных, можно заключить, что при интерпретации ценностей как жизненно важных в двух группах сравнения не выявлено достоверно значимых различий. Для обеих групп приоритетными в структуре ценностно-потребностной сферы личности являются ценности гедонистической и социально-личностной направленности. Интерпретация ценностей с точки зрения легкой достижимости у монгольских и российских учащихся существенно различается. Полученные на основе методики ЦПСЛ и ВК данные позволяют заключить, что в представлениях российских студентов наиболее легко достижимой является социально-духовная траектория самореализации, в то время как монгольские учащиеся наиболее легкой и доступной траекторией самореализации видят гедонистическую линию. Вероятно, такая направленность возникла как мировоззрение, отчасти, сформировавшееся под влиянием идей буддизма, отстаивающего приоритет потребностей индивида перед социальными установлениями как условностями, ограничивающими его свободу, подавляющими его самобытность. Однако, это всего лишь одно из предположений, которое требует дальнейшего исследования и научного обоснования.

**Литература**

1. Магун, В. Жизненные ценности российского населения: сходства и отличия в сравнении с другими европейскими странами [Электронный ресурс] / В. Магун, М. Руднев. Режим доступа: [www.polit.ru](http://www.polit.ru)

2. Морозин, В. Г. Ценностно-потребностная сфера личности / В. Г. Морозин. Томск : Изд-во ТГПУ, 2003. 357 с.

3. Кручкин, Ю. Большой современный русско-монгольский монгольско-русский словарь / Ю. Кручкин. М. : Изд-во АСТ ; Восток – Запад, 2006. 927 с.

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ТУРЕЦКИХ И РОССИЙСКИХ УЧАЩИХСЯ**

**Л. В. Ахметова, Э. В. Жданова**

*Томский государственный педагогический университет*

Человечество на пороге XXI столетия переживает процессы глобальной перестройки, модернизации. В центре этих процессов оказалась Россия, для которой актуальной проблемой является проблема ценностей и ценностных ориентаций личности. В условиях современных общемировых тенденций глобализации усиливается международное сотрудничество в производственных и культурных сферах, в разработке и внедрении научно-технических инноваций и в создании единой мировой информационной среды. Рост интенсивности межкультурных контактов повышает актуальность исследований, посвященных специфике отдельных этнических культур и их трансформации в условиях глобализации. Можно предположить, что изменения происходят в структуре личности и, прежде всего, в её экзистенциально-смысловом ядре – ценностно-потребностной сфере.

Каждое общество имеет уникальную социально-культурную структуру, в которой отражаются его ценностные ориентиры. Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру. Вершина ее – ценности, связанные с идеализациями и жизненными целями личности [1]. Ценностные ориентации – это отражение в сознании человека потребностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных

целей и общих мировоззренческих ориентиров. Ценностные ориентации, являясь одним из центральных личностных новообразований, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию его поведения, оказывают существенное влияние на все стороны его действительности. Ценностные ориентации – способ дифференциации объектов действительности по их значимости (положительной или отрицательной). Ценности охватывают жизнь человека и человечества в целом во всех их проявлениях и сторонах, в том числе познавательную сферу человека, его поведение и эмоционально-чувственную сферу. Осознавая собственные ценностные ориентации, свое место в мире, человек размышляет над смыслом и целью своей жизнедеятельности. В настоящее время понятие «ценностные ориентации» соотнесено, с одной стороны, с ценностными стандартами группы, класса, нации, социальной системы, с другой стороны, с мотивационными ориентациями личности. Любая сложная ценность может быть ни чем иным, как потребностью интегрированной набором простых желаний.

На процесс формирования ценностей действует ряд факторов.

1. В первую очередь, оказывает большое влияние семья. Семья как социальный институт транслирует те нормы и ценности, которые приняты в данном обществе. Семейная культура отражает выраженное и опосредованное в традициях, обычаях, ритуалах, этикете достижение человеком определенных целей посредством ценностных ориентаций.

2. Другим фактором, оказывающим влияние на формирование ценностей человека, является физическое окружение. Очевидно, что окружающая природная среда постоянно воздействует на поведение, участвует в формировании личности. Этносы, сформировавшиеся в различных климатических условиях, существенно отличаются друг от друга не только по особенностям социально-бытовой организации своей жизнедеятельности, но и по специфике следования духовно-религиозным канонам, закреплённых в ритуалах, обрядах, символическо-мифологическом мировоззрении.

3. Третьим фактором формирования принято считать влияние культуры в целом, и этнической культуры, в частности. Любая культура обладает определенным набором социальных норм и разделяемых ценностей. Этот набор является общим для членов данного общества или социальной группы. В связи с этим возникает понятие модальной

личности, воплощающей в себе те общекультурные ценности, которые общество прививает своим членам в ходе культурного опыта.

4. Традиционное сознание этноса реагирует на эти признаки так же, как в прошлом реагировало на связанные с этими признаками события. Этот феномен один из защитных механизмов любого этноса.

5. Быстро меняющаяся социально-экономическая действительность подразумевает появление новых социальных норм, ценностей и моделей поведения.

6. Идеология страны так же играет существенную роль в формировании ценностей человека. Идеология является выражением не этнической картины мира, а ценностных доминант, которые направляют социально-политический процесс в определённое идеологическое русло.

7. Внешнее влияние. Взаимодействие на различных жизненных планах с другими этносами, государствами.

Целью нашей работы явилось сравнительное исследование ценностно-потребностной сферы личности российских и турецких учащихся, изучение факторов, влияющих на их формирование.

Описание исследования.

Т а б л и ц а 1

**Перечень ценностей на русском и турецком языках используемых в исследовании ценностно-потребностной сферы личности**

Наименование ценностей					
	На русском языке	На турецком языке		На русском языке	На турецком языке
1	Общение	Haberleşirler	9	Здоровье	Sağlık
2	Уверенность	Güven	10	Красота	Güzellik
3	Безопасность	Güvenlik	11	Свобода	Özgürlük
4	Вера	İnanç	12	Успех	Başarı
5	Карьера	Kariyer	13	Любовь	Seviyorum
6	Творчество	Yaratıcılık	14	Власть	Güç
7	Богатство	Servet	15	Честь	Onur
8	Справедливость	Adalet			

Для проведения исследования мы использовали авторскую методику В.Г. Морогина «Ценностно-потребностная сфера личности и внутриличностный конфликт» (далее ЦПСЛ и ВК) [2]. В исследовании приняли участие 29 человек, из них: российские студенты, обучающиеся

в педагогическом университете и проживающие в г. Томске – 19 человек (группа 1), и учащиеся из Турции, обучающиеся в университетах г. Томска в количестве 10 человек (группа 2). Специфика работы на данном этапе заключалась в том, что необходимо было адаптировать опросные листы для иностранных студентов, т. е. перевести термины – наименование ценностей на турецкий язык (см. табл. 1).

Для каждого учащегося студента было составлено два бланка. Первый бланк включал ценности, которые испытуемые должны были рассматривать как «жизненно важные», второй – ценности, которые испытуемые должны были проанализировать с точки зрения лёгкости достижения, т. е. «легко достижимые». Ниже приведён фрагмент бланка на турецком языке.

### Бланк 1

#### Тест ЦПСЛиВК

Tam Adı: \_\_\_\_\_ Yaş \_\_\_\_ Sex \_\_\_\_ Fakültesi \_\_\_\_\_ Kursu

Talimatlar çalışmanın 1. aşaması için: «Hepimiz diğerleri ile bir listeden her değeri karşılaştırmak ikili gerekir ve daha önemli olduğunu düşünüyorum çiftinin değer seçmek için her zaman.

Onları anlamak gibi değerleri karşılaştırarak, gerçeği gelince. Yerine bir seçim yapmak bir daire anahat etmek için size daha fazla yaşamsal görünüyör çifti, değeri

#### Değerler listesi

- |                  |                |               |
|------------------|----------------|---------------|
| 1. Haberleşirler | 6. Yaratıcılık | 11. Özgürlük  |
| 2. Güven         | 7. Servet      | 12. Başarı    |
| 3. Güvenlik      | 8. Adalet      | 13. Seviyorum |
| 4. İnanç         | 9. Sağlık      | 14. Güç       |
| 5. Kariyer       | 10. Güzellik   | 15. Onur      |

1-2														
1-3	2-3													
1-4	2-4	3-4												
1-5	2-5	3-5	4-5											
1-6	2-6	3-6	4-6	5-6										
И т.д...														

Değerleri	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Puanları															



Kendini gerçekleştirme	Düzeyi mekanizması	Değerler
1. Hazcı	İçgüdü	Güvenlik, zenginlik, sağlık
2. Bencil	Klişe	Kariyer, başarı, güç
3. Sosyal	Kimlik	İletişim, adalet, sevgi
4. Kişisel	Interiorization	Güven, özgürlük, onur
5. Manevi	İçselleştirilmesi	İnanç, yaratıcılık, güzellik

Результаты исследования. Полученная совокупность данных была дифференцирована на 3 группы (по Колмогорову – Смирнову): группа с высокими значениями показателей «жизненно важных» и «легко достижимых» ценностей, группа с низкими показателями значений и группа, имеющая средние значения показателей исследуемых ценностей. На рис. 1 представлена гистограмма значений показателей ценностей в процентах для группы с высоким уровнем.

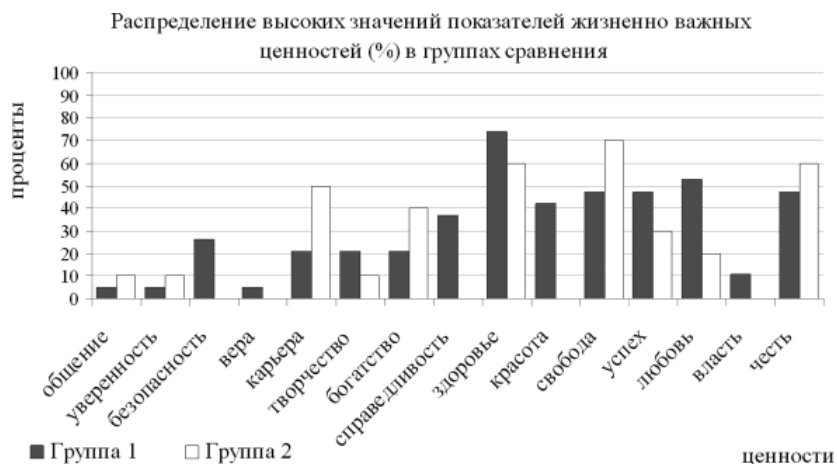


Рис. 1. Группа 1 – российские учащиеся; группа 2 – турецкие учащиеся

В ходе анализа полученных данных было установлено, что как для турецких, так и для российских учащихся жизненно важным является здоровье, 73,7% (группа 1) и 60% (группа 2), считают здоровье самым важным для жизни. Так же честь – 47,36 (группа 1) и 60 (группа 2). Турецкие учащиеся в отличие от российских считают жизненно важными такие ценности, как свобода, карьера, богатство. В российской же



группе существенный приоритет отдаётся иным ценностям – это любовь, свобода, успех.

Таблица 2

**Приоритеты в жизненно важных ценностях  
у турецких и российских учащихся**

Группы сравнения	Жизненно важные ценности	
	Высокий уровень	Низкий уровень
Группа 1	Здоровье, любовь, красота, справедливость	Общение, уверенность, вера
Группа 2	Здоровье, свобода, карьера, честь	Справедливость, власть, вера

При исследовании данных по параметру легко достижимые ценности были получены значения средних для уровней «высокий», «средний», «низкий».

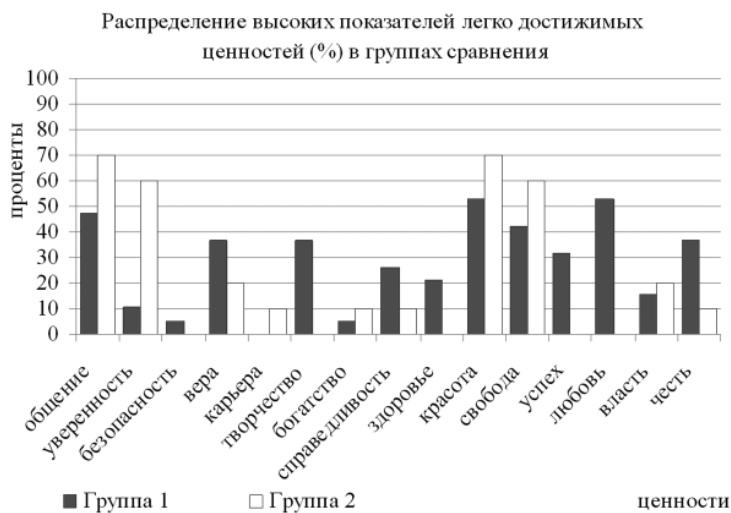


Рис. 2. Группа 1 – российские учащиеся; группа 2 – турецкие учащиеся

Участники исследования из турецкой группы считают, что наиболее легко достижимыми ценностями для них являются: красота, общение, уверенность, свобода. Доминируют в российской группе представления о том, что общение, красота и любовь – легко достижимые. В то же

время показатели по параметрам творчество, любовь и успех значительно преобладают в российской группе по сравнению с турецкой.

Т а б л и ц а 3

**Легко достижимые ценности в представлениях  
турецких и российских учащихся**

Группы сравнения	Легко достижимые ценности	
	Высокий уровень	Низкий уровень
Группа 1	Любовь, красота, творчество, успех	Безопасность, карьера, богатство
Группа 2	Общение, уверенность, красота, свобода	Безопасность, творчество, здоровье, успех, любовь

Анализ составляющих ценностно-потребностной сферы личности двух групп учащихся позволяет заключить, что:

– в турецкой группе доминирует гедонистический и личностно-эгоистический профили в структуре ценностно-потребностной сферы личности. Вместе с тем для учащихся турецкой группы легко достижимыми в структуре ЦПСЛ являются так же ценности личностной и социально-духовной направленности;

– в российской группе по профилю жизненной важности выделены три уровня гедонистический, личностный и эгоистический, а легко достижимыми являются, прежде всего, ценности социального уровня, затем духовного.

**Литература**

1. *Ананьев, Б.Г.* Психологическая структура человека как субъекта / Б.Г. Ананьев // Человек и общество. Л., 1967. Вып. 2. С. 235–249.

2. *Морогин, В.Г.* Ценностно-потребностная сфера личности / В.Г. Морогин. Томск : Изд-во ТГПУ, 2003. 357 с.

# **ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ «ТЕСТ ТРЕВОЖНОСТИ Р. ТЕММЛ, М. ДОРКИ, В. АМЕН» В ТРАДИЦИОННОМ И ИННОВАЦИОННОМ ВАРИАНТАХ**

**Л. В. Ахметова, Р. А. Кистенева, А. В. Куликова**  
*Томский государственный педагогический университет*

Известно, что психическое взаимодействие личности с окружающим миром сопровождается широким спектром эмоциональных состояний. Совокупность негативных эмоциональных состояний, к примеру, таких как, неуверенность, ожидание опасности и в связи с этим повышенная напряженность, неадекватная интерпретация окружающей действительности, рассматриваются в психологии как тревожность. В психодиагностической теории и практике разработаны и применяются различные методики для изучения уровня и содержания тревожности. Однако, если принять, что тревожность есть свойство личности, предназначенное для самосохранения мнимого либо реального, то в какой мере методики, построенные на сознательной оценке действительности той же личностью, позволяют выявить истинное её состояние? Ещё более актуально такая постановка вопроса возникает при изучении тревожности у детей дошкольного и младшего школьного возрастов – детского периода, в котором ребенок существенно затрудняется вербализовать своё эмоциональное состояние.

С целью изучения эффективности используемых традиционных методик на выявление тревожности детей младшего школьного возраста нами был разработан инновационный вариант исследования. В качестве традиционного варианта исследования использовалась методика «Тест тревожности Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен», инновационного – электронная интерактивная программа «Детектор пульса».

Выборку составили учащиеся инклюзивного класса в количестве 15 человек, в том числе: четыре человека с правом на индивидуальный подход к обучению, один ребенок с инвалидностью и рекомендацией на домашнее обучение, один с диагнозом «задержка психического развития». Девять детей живут в неполных семьях.

Традиционный вариант психодиагностики осуществлялся с использованием методики «Тест тревожности Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен». Стимульный материал методики состоит из четырнадцати рисунков размером 8,5×11,0 см. Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни младшего школьника ситуацию. Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено веселое лицо ребенка, на другом – грустное. Рисунки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Задача ребенка оценить, грустная картинка или веселая [1].

Инновационный вариант исследования. Для диагностики тревожности использовался аппаратно-программный комплекс «Детектор пульса» для игрового биоуправления, основанный на анализе variability сердечного ритма. Аппаратно-программный комплекс разработан Институтом медицинской и биологической кибернетики СО РАН, г. Новосибирск.

Регистрация пульсовой волны осуществлялась с помощью оптического датчика (рис. 1), надеваемого на палец обследуемого, что обеспечивало комфортность процедуры.



Рис. 1. Оптический датчик

Кардиоинтервалометрия (КИМ) – метод регистрации и математического анализа variability сердечного ритма. Метод основан на связи variability сердечного ритма с состоянием регуляторных механизмов, функциональных резервах и адаптивных реакций организма человека. Существуют многочисленные компьютерные реализации данного метода, включающие технические средства измерения электрокардиограммы (ЭКГ), ее оцифровки и программы анализа. В данном методе, для диагностики тревожности был выбран показатель «Спектр».

Спектральный анализ – наиболее информативный неинвазивный метод количественной оценки регуляции сердечного ритма. Спектральная плотность подразделяется на три основных частотных интервала: диапазон очень низких частот, низких и высоких. Определение интегральной мощности спектра и мощности спектра внутри каждого частотного диапазона дает информацию об общей адаптивной способности организма и о балансе симпатической и парасимпатической составляющих вегетативной нервной системы. Уменьшение частоты сердечных сокращений (увеличение кардиоинтервалов) говорит о снижении уровня функционального напряжения. Стабильность достигнутых результатов является показателем роста устойчивости к стрессовым нагрузкам (рис. 2).

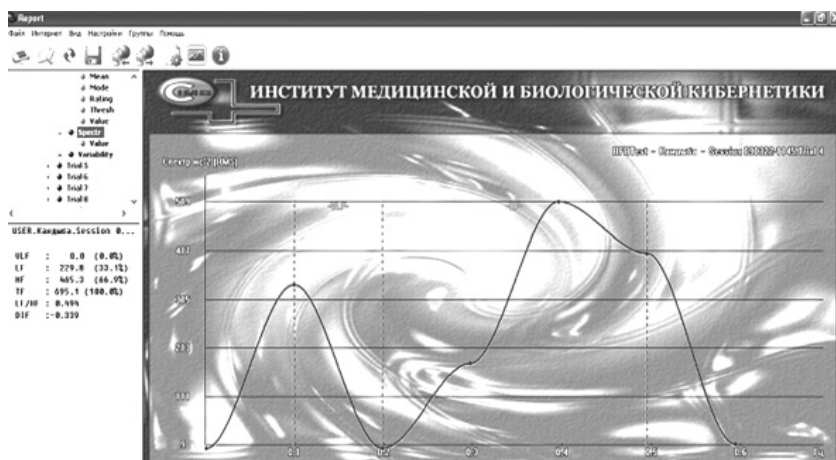


Рис. 2. График сердечного ритма при исследовании «Спектра» по программе «Детектор пульса»

Методика измерения заключалась в следующем: ребенку предъявлялся тестовый опросник «Тест тревожности Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен» в виде сюжетных картинок при одновременном включении аппаратно-программного комплекса «Детектор пульса». При тестировании каждый сюжет предъявлялся ребенку на экране монитора в течение 10 секунд. Состояние тестируемого в момент восприятия сюжета фиксировалось программой КИМ.

На основе анализа полученных данных было выбрано 6 картинок, на которые по программе «Детектор пульса» был зафиксирован большой эмоциональный подъем, в диапазоне «низкий – высокий» (более, чем на 80%). В этих картинках заданы следующие сюжеты:

1. «Игра с младшими детьми». Реакция была у 73,3%, но только один из них сказал, что картинка «грустная».

2. «Ребенок и мать с младенцем». Скачок был у 46,6% детей, но всем эта картинка показалась «веселой».

3. «Объект агрессии». Эта картинка, имеет негативно эмоциональный фон. И 53,3% детей отреагировали на нее, так же все сказали, что картинка «грустная».

4. «Игнорирование». У 40,0% детей прибор показал подъем, но только 2 из них картинка показалась «грустной».

5. «Изоляция». Данная картинка «грустная» для 5 детей, но реакция была у 40,0% школьников.

6. «Ребенок с родителями». Прибор зафиксировал реакцию у 40,0% детей, но в соответствии с полученными данными, только один ребенок воспринял эту картинку как «грустную».

Выводы. Основываясь на результатах экспериментального исследования следует заключить, что критерии оценки стимульного материала (картинки) методики «Тест тревожности Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен» представлены двумя вариантами, что существенно ограничивает диапазон когнитивно-эмоциональных возможностей испытуемых.

Интерпретация стимульного материала в пределах дихотомии «весело – грустно», не корректна, поскольку понятия «грустный» или «веселый» коррелируют с социально-культурными установками, сформированными в семье, в школе, иными словами, носят индивидуально-специфический характер. Уровень когнитивного развития также существенно влияет на понимание и эмоциональную окраску воспринимаемых ситуаций.

Инновационный метод, биологической обратной связи, позволяет выявить реакцию организма, которая с помощью программы «Детектор пульса» определяется в диапазоне «низкий – высокий». Задача специалистов, педагогов, психологов – формировать в сознании ребенка на возникающую реакцию организма эффективную обратную связь.

#### Литература

1. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. М. : 1999. С. 19–28.
2. Михайлов, В.М. Вариабельность ритма сердца: опыт практического применения метода / В.М. Михайлов. Иваново : Иван. гос. медакадемия, 2002. 290 с.
3. Биоуправление в школе. Профилактика хронического стресса : методические указания. Новосибирск, 2004. 12 с.

## **АРХИТЕКТОНИКА КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В СХЕМАХ, РИСУНКАХ, МЕТАФОРАХ**

Л. В. Ахметова, Д. А. Михайлова

*Томский государственный педагогический университет*

Архитектоника – от *греч.* *architektonikē* (строительное искусство) – художественное выражение закономерностей строения, присущих конструктивной системе; общий эстетический план построения чего-либо, принципиальная взаимосвязь его частей [1].

Отталкиваясь именно от такого понимания термина «архитектоника», нами было проведено исследование структуры когнитивной сферы личности (далее КСЛ) с точки зрения восприятия и понимания этого психологического феномена студентами, изучающими психологию, в частности психологию познавательных процессов. В исследовании приняли участие студенты политехнического университета, обучающиеся на факультетах технической направленности ( $n = 30$ ).

Целью исследовательской работы было выявить специфику репрезентации структуры когнитивной сферы личности у студентов изучающих психологию познавательных процессов в техническом вузе, которая, по нашему мнению, должна была проявляться в различных способах её интерпретации.

В процессе анализа выполненных творческих работ было установлено, что они, с одной стороны, безусловно, являются индивидуальными, в каждой работе просматривается специфический творческий подход к пониманию структуры КСЛ. С другой стороны, в исследуемой выборке отчетливо выявились многократно повторяющиеся особенности, которые позволили сгруппировать их и обозначить в соответствии с характером работы три основных типа в отношении интерпретации структуры когнитивной сферы личности. Это – схема, рисунок, метафора.

Рисунок – изображение, выполняемое с помощью графических средств – контурных линий, штриха, пятен. Различными сочетаниями этих средств (комбинации штрихов, сочетание пятна и линии и т. д.) [2]. Рисунок – древнейшее проявление творческих способностей человека, эволюционно детерминированных спецификой психического аппарата человека.

Рисунку принадлежит организующая роль в потребности отобразить, воспроизвести на плоскости не просто какие-либо предметы или явления, а в системе их отношений, взаимосвязи, как результат некоторого субъективно окрашенного целого. Посредством рисунка осуществляется определение совокупности очертаний, формы, объема предметов и расположения их в пространстве с максимально возможным приближением к реальности. В рисунок привносятся индивидуально-психологические особенности мировосприятия и миропонимания, поэтому рисунок всегда содержит в себе индивидуальный контекст.

Таким образом, термином «рисунок» обозначается вообще совокупность линейно-пластических элементов живописи, определяющая структуру и пространственное соотношение форм репрезентированных в субъективном сознании человека.

Схема, в отличие от рисунка, есть изображение, представляющее не форму, но отношения и действия предметов [2]. Это знаковая форма представления и отображения содержания мышления или объективного содержания.

Простейшая схема задается в виде взаимосвязи, где второй элемент (знак) по определенным законам (посредством отношения значения) замещает или изображает первый (означаемое) [3].

Метафора (*греч.* *metaphora* – перенесение) – перенесение свойств одного предмета (явления или грани бытия) на другой по принципу их сходства в каком-либо отношении или по контрасту [4].



В ходе математической обработки полученных материалов было установлено, что 77% работ представлено в схемах; 10% – в рисунках и 13% – в метафорах (рис. 1).

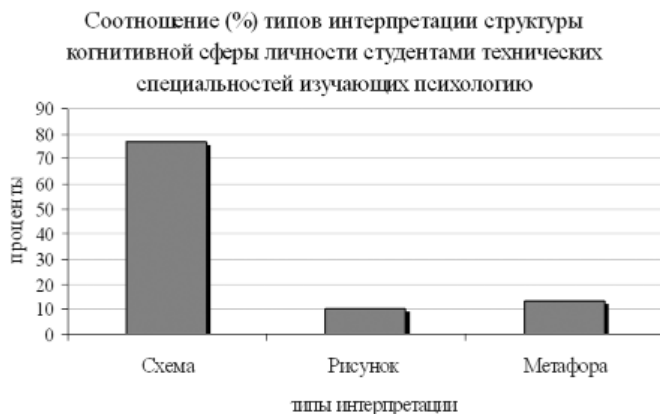


Рис. 1. Типы интерпретации структуры КСЛ студентами технических специальностей

В каждом из типов выявлены подтипы или, точнее, подуровни:

- тип «схема» делится на простой и сложный;
- тип «рисунок» делится на элементарный и системный;
- тип «метафора» делится на естественный и искусственный (см. схему 1).



Схема 1

Подуровни типа «схема» делятся по наличию или отсутствию сенсорной нагрузки: простая схема не несет сенсорной нагрузки, а сложная – наоборот. Под сенсорной нагрузкой мы понимаем дополнительную информацию заложенную в схему и обозначенную цветом, формой, различными условными обозначениями, спецификой расположения составляющих схему элементов. Математическая обработка показала, что 69,6 % схем – простые, а 30,4 % – сложные (табл. 2).

Подуровни типа «рисунок» делятся по наличию целостной взаимосвязи элементов, призванных сформировать определенный субъективный образ – рисунок. Системный рисунок показывает, что некая структура теряет смысл, не может существовать без своих мельчайших единиц. В элементарном рисунке эта характеристика ярко не выражена. Иными словами, элементарный рисунок заключает в себе легко угадываемый гештальт, даже при отсутствии каких-либо элементов рисунка. Математическая обработка показала, что 33 % рисунков – элементарные; 67 % – системные (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

**Соотношение (%) подуровней в типах интерпретации структуры КСЛ  
студентами технических специальностей, изучающих психологию**

Типы/подуровни					
СХЕМА		РИСУНОК		МЕТАФОРА	
Простая	Сложная	Элементарный	Системный	Естественная	Искусственная
69,6	30,4	33,3	66,7	50	50

Тип интерпретации «метафора», как мы уже выяснили, есть перенос некоторой целостности природного или искусственного (созданного в результате деятельности человека) объекта, символизирующей когнитивную сферу личности. Наименования подуровней «естественный», «искусственный» условные, с целью выявления и различения наиболее предпочитаемых образов. Естественные метафоры – сформированы на основе субъективно доступного анализа объектов природы, а искусственные – на основе субъективно доступного анализа продуктов деятельности человека. При математической обработке мы обнаружили равное в процентном отношении количество естественных и искусственных метафор (табл. 2). Пример «искусственной» метафоры приведен на рис. 2, а, б.

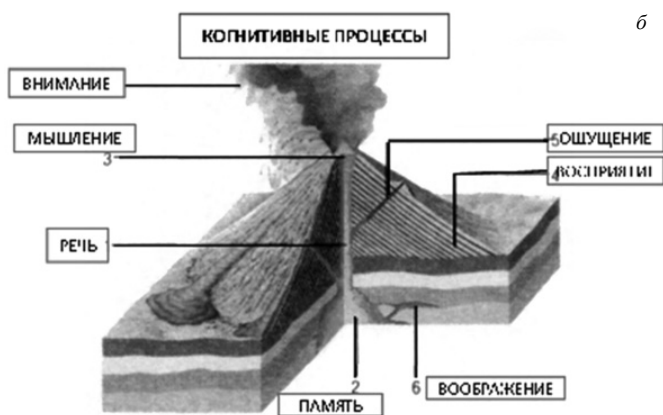
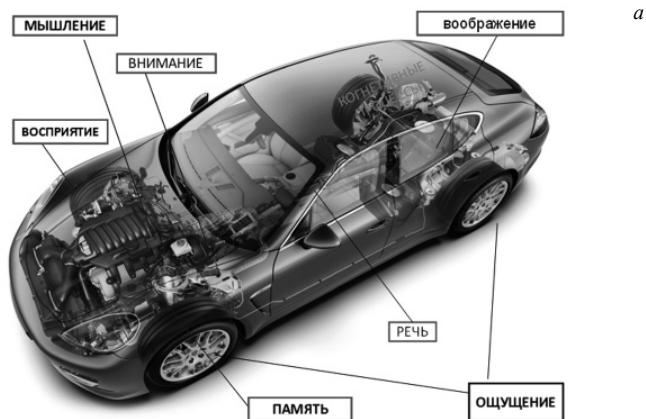


Рис. 2. Интерпретация структуры когнитивной сферы личности по типу метафоры студентами политехнического университета технических специальностей, изучающих психологию

Экспериментальное исследование особенностей интерпретации структуры когнитивной сферы личности у студентов, изучающих психологию познавательных процессов в техническом вузе, позволило заключить:

- студенты политехнического университета технических специальностей более склонны (77%) к интерпретации материала по типу «схема»;
- схемы имеют преимущественно (в 2,3 раза) формальный характер, по отношению к схемам с сенсорной нагрузкой;
- интерпретация материала по типу «рисунок» характеризуется детализированностью взаимосвязанных элементов;
- плоскостью переноса при формировании метафоры являются объекты технической деятельности человека.

Таким образом, у студентов политехнического университета технических специальностей интерпретация материала гуманитарной направленности осуществляется по формально-схематическому типу.

### **Литература**

1. *Словарь* иностранных слов. 16-е изда. М. : Изд-во «Русский язык», 1988. С. 56.
2. *Малый энциклопедический словарь* Брокгауза и Ефрона [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/~книги/БрокгаузЕфрон/>
3. *Энциклопедия социологии* [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://slovari.yandex.ru/~книги/Энциклопедия%20 социологии/](http://slovari.yandex.ru/~книги/Энциклопедия%20социологии/)
4. *Философский словарь* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/~книги/Философский словарь/>
5. *Лурия, А.Р.* Об историческом развитии познавательных процессов: экспериментально-психологическое исследование / А. Р. Лурия. М. : Наука, 1974. С. 54–59.
6. *Официальные периодические издания: электронный путеводитель* / офиц. сайт «Бим-бад», Москва, 2008–2010. Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=794](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=794)

## **СИМВОЛИКА ОРНАМЕНТА – ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОСТИ**

Л. В. Ахметова, Д. С. Юдина,  
Батырхан Тилейхан (Монголия)

*Томский государственный педагогический университет*

«Символ столь же древен, как человеческое сознание». Символ – это одно из центральных понятий философии, эстетики, филологии, без него невозможно построить ни теорию языка, ни теорию познания [1.

С. 12]. Несмотря на иллюзию общепонятности, понятие символа является одним из самых туманных и противоречивых. Символ имеет более чем двухтысячелетнюю историю осмысления. Так же символ является еще и особой коммуникационной моделью, интегрирующей индивидуальные сознания в единое смысловое пространство культуры.

В символе смыслом является ценность. Значения любых других знаков относятся либо к вещам и предметам реального физического мира, либо к явлениям психической и духовной жизни (понятия, представления, чувства и т. п.). Значение символов указывает на значимость, ценность этих явлений как для отдельного человека (индивидуальные символы), так и для малых и больших групп людей, народов, человечества в целом.

Ценностный характер значения символов отличает его от всех других видов знаков – от условных знаков, знаков-указателей, эмблематических знаков (или эмблем), от изобразительных (иконических) знаков, или изображений, от аллегорических знаковых структур и др. Все эти знаки, функционируя в своем прямом назначении, несут информацию понятийного, смыслового, но не ценностного характера. В тех же случаях, когда они используются для выражения ценности, они приобретают символическое значение.

Ценностное значение символа – это нерасторжимый сплав интеллектуального, идейного начала и эмоциональной оценки. Идея и чувство в символе носят обобщенный характер. Они выступают в качестве конструктивного принципа, закона, определяющего бесконечное множество частного проявления символического содержания [2. С. 528].

Одна из разновидностей символов – орнамент. Люди с давних времен украшали свою одежду, жилище, и предметы быта различными орнаментами. Это были не просто рисунки, а магические символы, которые должны были защищать их обладателей от нечистой силы.

История орнамента имеет давнюю историю. Для русского орнамента переломными моментами послужили конец X в., когда на Руси стала распространяться византийская культура, которая отразилась, в первую очередь, на архитектуре, языке и орнаменте. Даже само слово «орнамент» латинского происхождения и переводится как «украшение». С XII в. в древнерусский орнамент стали проникать элементы, характерные для итальянских, персидских, индийских, а во время татаро-монгольского нашествия и монгольских орнаментов. Смешение всех этих

стилей в XVI–XVII вв. породило особенный, характерный только для русского народа орнаментальный стиль. В разные века для украшения различных предметов (будь то одежда или рукописная книга) использовались различные орнаментальные мотивы, некоторые из них были характерны только для своего времени, другие сохранились с древнейших времен до наших дней [3. С. 55].

Так же как и русский орнамент, орнамент Монголии является смешанным. Он вобрал в себя едва ли не все традиции орнаментов народов хунны, сяньби, жузжане, тюрки, уйгуры, кидане, и даже сибирские скифы оставили след в монгольских орнаментальных узорах. Орнамент воспевается в песнях, изображается графически, стилизуется в камне и дереве. Подобно тому, как на протяжении веков фольклор и литература монголов обогащались заимствованием из древнеиндийской, арабской, китайской и тибетской литератур, точно так же многие орнаментальные и сюжетные мотивы искусства этих стран органично вошли в искусство и культуру монгольского народа. Так, из древнеиндийской культуры монголы заимствовали для своих книжных знаков колесо – астральный символ солнца.

У монгольского народа с глубокой древности в орнаменте распространен роговидный узор, как бы повторяющий могучие изгибы рогов диких баранов. В дальнейшем в книжных знаках этот орнамент несколько видоизменился и усложнился.

Среди книжных знаков орнаментального характера наиболее часто встречаются алхан хээ – узор, напоминающий древнегреческий меандр, символизирующий отсутствие начала и конца, и узор плетенка, который является символом бесконечности.

Для древнерусского орнамента на ткани наиболее характерны:

- растительные мотивы (так называемое Мировое дерево, символизирующее все сущее на земле, различные выходящие растения, цветы, листья);

- зооморфные мотивы – изображения животных и птиц (конь, символизирующий все земное и даже темное; олень, который противопоставлялся коню и олицетворял небесные силы; лев, лебедь, курица, петух, а так же различные грифоны и мифические чудовища);

- бытовые – изображения людей в бытовых ситуациях, причем женские фигуры часто изображались с ромбовидной или квадратной головой с рожками. К нечистой силе это не имело никакого отношения,

наоборот, рога у древних славян символизировали плодovitость, продолжение рода (женщины в то время и в самом деле носили головные уборы, кички, имитирующие рога коровы, или повязывали платок так, что концы его торчали на лбу в разные стороны) (рис. 1);

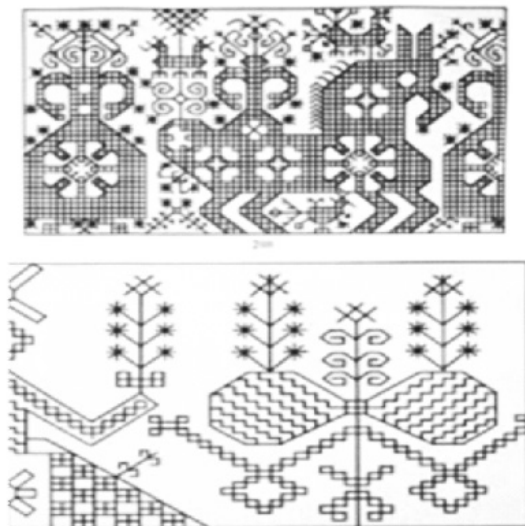


Рис. 1. Изображение женских фигур и животных в русском орнаменте

— культовые, или архаические, мотивы, которые сохранились со времен язычества и изображали, в основном, древних богов. Сюжеты древней мифологии и священных существ (языческая богиня земли, жизни и смерти Мокошь, узнаваемая в орнаменте по треугольному платью, стоящая рядом с Мировым деревом, священные птицы, кони и олени, изображенные в виде ладьи) [4. С. 304].

Орнамент непрерывно связан с письменностью народа. Одним из первых видов письменности была узелковая письменность. Определенное число узелков, завязанных на веревке, передавало то или иное сообщение. Одновременно с узелковым письмом возникло и рисуночное письмо, в котором записи делались с помощью рисунков. Постепенно письменность совершенствовалась. Каждый знак — рисунок приобретал новые значения, число знаков увеличивалось, начертания их изменялись, все

менее напоминая изображения предметов (рис. 2). Первые славянские рукописные книги были религиозного содержания. Орнаменты в них украшали заставки к каждой главе и инициалы (первые буквы глав и псалмов). В IX–XI вв. переписчики книг копировали византийские орнаменты и рисунки, для которых была характерна простая черная рамка вокруг заглавия, а инициалы представляли собой замысловатый красочный узор.

Одной из характерных черт монгольских книжных знаков является их символичность. Обожествление солнца и луны вызвало появление орнаментальных книжных знаков в виде одного или нескольких кругов с расходящимися лучами, напоминающих колесо, орнаментов из очиров – знаков молний – символов непобедимого могущества, защиты от зла. Орнамент из трех кругов символизировал единство души, тела и слова. А цветущий белый лотос олицетворял чистоту души и помыслов человека.

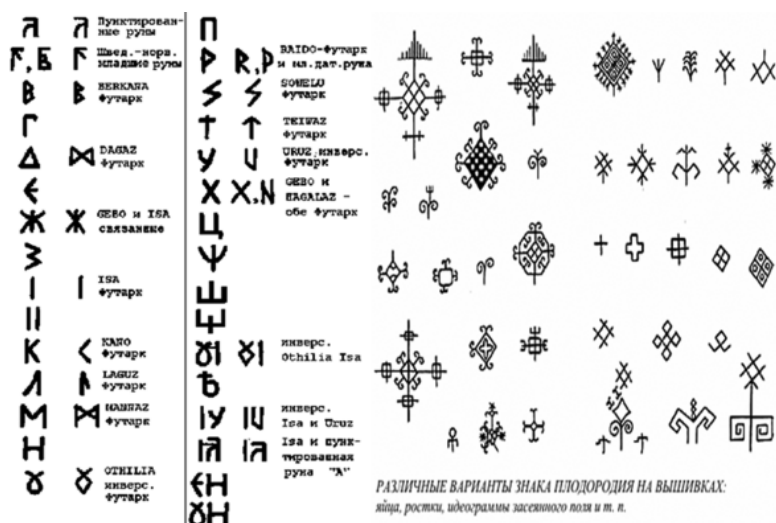


Рис. 2. Кириллица и различные символы (элементы) русского орнамента

Еще в книжных знаках монголов широко использовался символический знак «арга, билэг», олицетворяющий мужское и женское начало.



Монгольский «арга, билэг» в чем-то схож с древнегреческим символом противоположностей и с китайским «инь» и «ян», выражающим единство светлого и темного начал. В монгольских книжных знаках «арга, билэг» могут быть представлены в виде «солнца и луны», или же в виде двух рыб. Символический образ двух рыб в книжных знаках использовался для передачи идеи единства мужского и женского, активного и пассивного начал. Кроме того, незакрывающиеся глаза рыб означали мудрость и немеркнущий свет знания.

В 1686 г. первый монгольский богдогэгэн Занабазар создал алфавит соёмбо. И первый знак этого алфавита до сих пор служит у монголов, как национальная эмблема свободы и независимости. Вверху эта эмблема увенчана символическим знаком огня. В монгольской народной символике огонь означает расцвет, возрождение, подъем. Три язычка пламени означают процветание в прошлом, настоящем и будущем.

Под знаком огня на эмблеме расположены солнце и месяц, древний тотем монгольского народа. Также в соёмбо имеется два изображения наконечников стрелы в виде треугольников. В древней символике монголов наконечник копья или стрелы, опущенный острием вниз, означал: «Смерть врагу!» Второй треугольник олицетворял вечное круговращение: жизнь – смерть – новая жизнь.

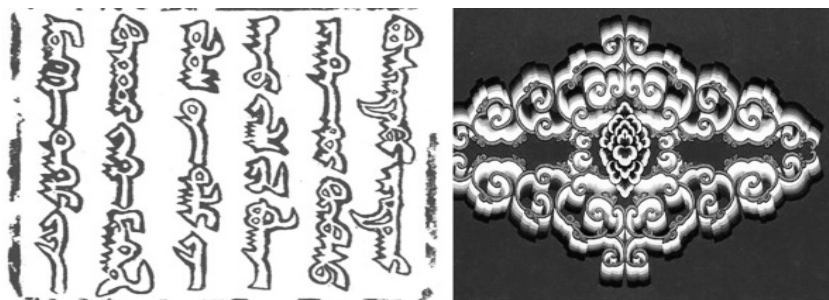


Рис. 3. Монгольская письменность (XII в.)  
и различные символы (элементы) монгольского орнамента

Если внимательно посмотреть на орнамент и на письменность народа, то можно найти много совпадений. Например, если рассматривать русский народный орнамент и кириллическую письменность, то невооруженным глазом можно заметить, что форма букв, начертание,

наклон, очень четко совпадают с узорами орнамента. Так же дело обстоит и с монгольской письменностью (если не брать в расчет новую письменность на основе кириллицы).

И действительно, орнамент и письменность имеют очень большую связь. Даже старые дарханы-умельцы говорили «Орнаменты – те же буквы, которыми мы выражаем наши мысли».

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Л. В. Ахметова.*

#### Литература

1. *Аверинцев, С. С.* Символ / С. С. Аверинцев // Краткая литературная энциклопедия : в 9 т. М. : Советская энциклопедия, 1978. Т. 7. 12 с.
2. *Белый, А.* Символизм как миропонимание / А. Белый. М. : Республика, 1994. 528 с.
3. *Равдан, Э.* Словарь-справочник по именной сочетаемости русского и монгольского языков / Э. Равдан, О. Ллъяа ; под ред. Д. Дашдаваа. Улан-Батор, 2006. 55 с.
4. *Гордиенко, А. Н.* Энциклопедия символов / А. Н. Гордиенко. М. : ЭКСМО, 2007. 304 с.

## **ИННОВАЦИОННАЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «БУКВЕННО-ЗНАКОВЫЙ СПЕКТР В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ»**

**Л. В. Ахметова, И. С. Банникова**

*Томский государственный педагогический университет*

Традиционно профессиональную направленность личности принято изучать с помощью тестовых методик, ориентированных на когнитивную составляющую. Однако в подростковом возрасте (начиная с 11–12 лет) учащиеся ещё не могут осознанно подходить к этому вопросу, и при заполнении бланков ответов ориентируются на мнение окружающих о престиже той или иной профессии, не сопоставляя профессионально важные качества со своими собственными умениями и возможностями. Кроме того у детей, по сравнению со взрослыми, более ярко выражены проявления бессознательного психического. Поэтому достойной альтернативой тестовым методикам могут выступать диагностические технологии, базирующиеся на педагогико-лингвистических

методах исследования. Одним из первых разработчиков этих технологий стал Владимир Павлович Ключков, занимающийся изучением неосознаваемых психических явлений [8–10].

С целью выявления преимуществ лингвистических методов для исследования бессознательного компонента в профессиональной направленности личности рассмотрим вкратце главные положения учения структуралистов, основоположником которого является французский психоаналитик Жак Лакан. Ядром его концепции, отражённой в ряде публикаций [11], выступает следующее, довольно характерное высказывание: «Бессознательное, высказывающее истину об истине, структурировано как язык, и поэтому, когда я учу вас этому, я высказываю истину о Фрейде, который позволил высказаться истине под видом бессознательного» [15]. Данный тезис французского структуралиста обосновывает необходимость внедрения в профориентационную работу сугубо лингвистических методов исследования неосознаваемой сферы психики.

Учебные тексты, используемые для выявления профессиональной направленности личности, можно представить в виде разновидности семиотического поля, а имеющиеся в нём знаки по аналогии обладают валентностью того или иного знака.

Основа полевых представлений об учебной письменной речи возникла, прежде всего, на основе свода положений, выдвинутых в свое время основателем топологической психологии Куртом Левином. Им выдвинута полевая концепция поведения личности. По его представлениям, жизнь человека протекает в определённом жизненном пространстве, которое включает не только физические объекты, но и социальные факторы среды. Существенным в русле развиваемой концепции является воздействие на субъекта совокупности окружающих его элементов, которые на этом основании входят в «жизненное личностное пространство» [12].

Идеи Курта Левина сопрягаются и с дидактикой, тексты отдельных учебников можно трактовать в качестве относительно самостоятельных фоносемантических полей. При изучении учащимися разных дисциплин непрерывная составляющая совместимости учебной письменной речи реализуется через взаимодействие, суперпозиция этих полей, их усложнение, результирующее действие которых сказывается на всём течении педагогического процесса.

Подтверждение этого мы находим у одного из основоположников американской антропологии и лингвистики Франца Боасса, отмечающего, что «...отдельному звуку речи как таковому не дано самостоятельного бытия и что он никогда не входит в сознание говорящего, а существует лишь как составная часть звукового комплекса, передающего определённое значение» [14].

Элементарные составляющие учебных текстов, как известно, состоят из отдельных букв, знаков препинания, цифр, математических и других символов. Каждый из имеющихся знаков, по данным психолингвистики, обладает фоносемантическим ореолом, положительная или отрицательная окраска которого отражает неосознаваемые впечатления группового носителя речи. Восприятие же отдельного знака при беглом навыке чтения зачастую осуществляется на субсенсорном уровне.

Таким образом, в общем случае можно говорить о существовании неоднозначной взаимосвязи между активизацией неосознаваемой сферы психики и параметрами фоносемантического поля, т. е. в неосознанной сфере личности может быть влечение к какой-либо определённой деятельности: в естественно-научной или гуманитарной области.

В настоящее время существует много различных определений термина «технология», но с точки зрения психолого-педагогического образования и профориентационной деятельности в рамках данной работы под технологией мы понимаем совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве [13].

Экспериментальная технология «Буквенно-знаковый спектр в профориентационной работе» (далее – БС-Проф) направлена на диагностику предрасположенности учащихся к видам деятельности, основанном преимущественно либо на естественнонаучном типе мышления, либо гуманитарном.

Отсутствие до недавнего времени методик, посвящённых диагностике сформированности естественнонаучного мышления, было связано, как отмечается в литературе, с неразработанностью специфики этой проблемы [5]. Могут быть выделены две стадии сформированности теоретического естественнонаучного мышления: дифференциально-синтетическая (в основе которой лежат внепредметные теоретические общения) и стадия синтетическая (в основе которой – межпредметные теоретические общения) [6]. Различие выделенных стадий обусловлено качественным своеобразием синтеза естественно-научных знаний.

Рассмотренные стадии различаются по уровню теоретического обобщения, однако это различие связано не просто с объёмом материала, на базе которого осуществляется обобщение (т.е. «широтой охвата»), но с качественным своеобразием данного обобщения и, в частности, с ориентацией на всеобщее, а не на особенное отношение.

В то же время современное естественнонаучное образование не ориентировано на формирование у учащихся интегративного способа мышления. Теоретическое естественнонаучное мышление формируется как дифференциально-синтетическое (физическое, химическое и т.д.) на основе внутрипредметных обобщений с ориентацией на особенные для каждой естественной науки сущности. Это во многом обусловлено тем, что в качестве основы межпредметных связей указываются различные типы ассоциаций, при этом практически игнорируется основополагающая роль теоретических обобщений как психологической базы установления связи между научными понятиями [7].

Из всего выше сказанного ясно, что методики диагностики естественнонаучного мышления непременно должны учитывать его специфику, связанную прежде всего с особенностями процесса теоретического естественнонаучного обобщения и стадиями развития данного вида мышления.

Применение технологии БС-Проф позволяет выявлять предрасположенность к естественнонаучному мышлению и состоит из нескольких последовательных этапов:

1. Составление индивидуальных частотно-буквенных спектров школьников (ЧСИ).

2. Корреляционный анализ ЧСИ с частотными спектрами учебников естественно-научного блока (ЧСУ).

3. Кластерный анализ ЧСИ с ЧСУ для группы школьников с высоким коэффициентом корреляции ЧСИ с ЧСУ.

Эмпирическое исследование профориентационной направленности учащихся на основе технологии «Буквенно-знаковый спектр в профориентационной работе».

При изучении, особенностей употребления букв русского языка в устной или письменной речи, многими исследователями уже выявлены закономерности распределения буквенных знаков [1–4].

Одной из таковых является довольно точное количество используемых знаков при написании текстов [2–4]. На основании анализа

различных текстов, написанных кириллическим алфавитом, исследователи получали довольно точный спектр распределения относительных частот букв русского языка. Как правило, в спектрах частот буквенных знаков различных текстов, написанных на русском языке подтверждают известные в научной литературе данные о том, что максимальные значения имеет буква «о». Далее устойчивые высокие значения частот характерны для буквенных знаков: «е», «а», «и», «н», «т», «с», «р»; низкие – «ю», «э», «х», «ж», «ш», «ц», «щ», «ф» (см. рис. 2.).

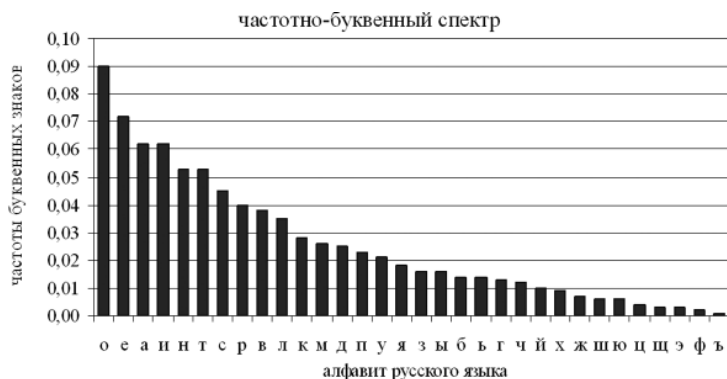


Рис. 1. Распределение средних значений относительных частот букв русского языка в устных и письменных текстах

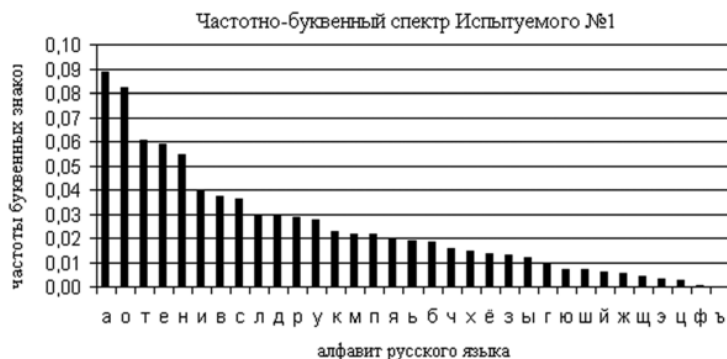


Рис. 2. Распределение значений относительных частот букв русского языка устного текста испытуемого № 1

В ходе обработки результатов исследования для каждого респондента был составлен индивидуальный частотно-буквенный спектр (см. рис. 1).

Затем был составлен частотно-буквенный спектр учебников естественно-научного блока, в который вошли такие дисциплины как биология, география, физика и химия. Всего было исследовано 19 учебников (см. табл. 1).

Таблица 1

**Распределение значений показателей относительных частот  
букв русского языка в учебниках естественнонаучного блока**

Буквы русского алфавита	Учебники естественно-научного блока				
	Биология	География	Физика	Химия	Общее
а	5,39	6,01	5,73	5,74	5,67
б	1,10	1,02	0,80	0,87	0,95
в	3,73	3,43	3,26	3,58	3,51
г	1,24	1,38	1,15	1,10	1,21
д	2,10	2,12	2,16	2,28	2,15
е	7,34	7,05	6,93	6,74	7,05
ё	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
ж	0,75	0,60	0,75	0,53	0,68
з	1,58	1,46	1,30	1,32	1,42
и	6,79	6,33	6,09	6,36	6,42
й	0,92	1,09	0,92	0,92	0,95
к	2,88	2,56	2,73	2,70	2,74
л	3,12	3,00	3,23	3,36	3,18
м	2,39	2,35	2,52	2,68	2,47
н	5,40	5,51	5,22	4,73	5,24
о	8,51	8,33	7,92	8,42	8,28
п	2,18	2,14	2,25	1,93	2,15
р	4,09	4,60	3,95	4,16	4,16
с	4,28	4,42	3,91	4,53	4,24
т	4,82	4,56	5,15	4,81	4,87
у	1,72	1,60	1,83	1,73	1,73
ф	0,22	0,29	0,20	0,26	0,23
х	1,23	1,05	0,65	0,95	0,97
ц	0,48	0,32	0,33	0,40	0,39
ч	1,15	1,02	1,15	0,98	1,09
ш	0,42	0,47	0,32	0,27	0,37
щ	0,46	0,28	0,35	0,40	0,39
ъ	0,02	0,03	0,04	0,04	0,03
ы	2,04	1,84	1,30	1,48	1,68
ь	0,94	1,05	1,00	0,91	0,97
э	0,21	0,26	0,43	0,38	0,32
ю	0,68	0,56	0,59	0,56	0,61
я	1,73	1,64	1,76	1,63	1,70

Далее был проведён корреляционно-регрессивный анализ с целью установления взаимосвязи между индивидуальными частотно-буквенными спектрами учащихся и общим частотно-буквенным спектром всех исследуемых учебников.

Было установлено, что на достоверно значимом уровне ( $p < 0,05$ ) 25 учащихся 10-х классов имеют высокий коэффициент корреляции с учебниками естественнонаучного блока (см. табл. 2). Из чего можно сделать вывод, что у них есть предрасположенность к обучению в профильном классе с естественнонаучным уклоном.

Т а б л и ц а 2

**Выборка испытуемых, имеющих высокие показатели  $R_{xy}$   
индивидуальных частотно-буквенных спектров  
с частотно-буквенным спектром учебников естественнонаучного блока**

Код испытуемого	$R_{xy}$	Код испытуемого	$R_{xy}$
1	0,97	23	0,96
2	0,97	24	0,97
4	0,96	27	0,96
5	0,96	28	0,96
6	0,96	29	0,97
7	0,98	31	0,97
11	0,96	32	0,97
13	0,98	33	0,97
14	0,96	36	0,96
16	0,97	37	0,96
17	0,96	39	0,97
21	0,97	40	0,98
22	0,97		

Примечание.  $R_{xy}$  – коэффициенты корреляции на достоверно значимом уровне при  $p \leq 0,05$ .

Следующей задачей было установление предрасположенности учащихся, имеющих высокий коэффициент корреляции ЧСИ с ЧСУ к конкретным естественно-научным дисциплинам.

Был применен метод классификационного анализа (кластерный анализ), который позволил разделить дисциплины естественнонаучного блока на две группы: география – биология; физика – химия.

Далее этим же методом были проанализированы частотно-буквенные индивидуальные спектры учащихся 10-х классов с высоким коэф-



фициентов корреляции с ЧСУ с двумя группами дисциплин естественнонаучного блока.

На основании полученных данных, был сделан вывод, что 25 испытуемых с высокими значениями  $R_{xy}$  с частотными спектрами письменных текстов естественнонаучных дисциплин (химия, физика, биология, география) предрасположены к обучению в классе естественнонаучного профиля. Более того, из них (76%) учащихся более склонны к изучению дисциплин группы «физика – химия», 8% – к изучению дисциплин группы «биология – география». Для 16% испытуемых явной склонности к какой-либо группе естественнонаучных дисциплин не выявлено.

Таким образом, следует заключить, что в рамках экспериментально-го пилотного исследования технология БС-Проф показала положительные результаты, что является основанием для её дальнейшей углубленной разработки.

#### Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова-Славская. М. – Воронеж : Изд-во «Ин-т практ. психол.», 1999.
2. Аршинов, В. И. Синергетическое движение в языке / В. И. Аршинов // Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. М. : Арго, 1994. С. 3–47.
3. Аршинов, Н. М. Коды и математика / Н. М. Аршинов, Л. Е. Садовский. М. : Наука, 1983.
4. Ахметова, Л. В. Продуктивность мышления в аспекте индивидуальных особенностей структурной организации когнитивной сферы личности учащихся / Л. В. Ахметова // Вестник Томского государственного университета. 2006. Вып. 2 (53). С. 34–39.
5. Борулава, Г. А. Методологические ориентиры современной психологии / Г. А. Борулава. М. : Изд-во Рос. акад. образ., 2009. 176 с.
6. Величковский, Е. М. Современная когнитивная психология / Е. М. Величковский. М. : Изд-во МГУ, 1982.
7. Глотова, Г. А. Человек и знак: семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека / Г. А. Глотова. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. 256 с.
8. Ключков, В. П. Анализ совместимости учебных текстов: программно-целевой аспект / В. П. Ключков. Томск : Изд-во ТГПУ, 1998.
9. Ключков, В. П. Вопросы теории и методики оптимизации текстовой совместимости / В. П. Ключков. Boston : STT, 1999.
10. Ключков, В. П. Частотный словарь языковых и неязыковых знаков / В. П. Ключков. Томск : Изд-во ТГПУ, 1999.
11. Лакан, Ж. Семинары. Кн. 5 : Образование бессознательного / Ж. Лакан. М. : Гнозис, 2002. 608 с.
12. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. СПб. : Речь, 2000. 368 с.
13. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 1990.

14. Boas, F. Introduction. Handbook of American Indian Languages / F. Boas. Washington D.C. : McMillan, 1911. P. 23–24.

15. Kris, E. On preconscious mental processes / E. Kris // The Psychoanalytic Quarterly. 1950. № 19. P. 540–556.

## **СЛОВО И ЕГО СОДЕРЖАНИЕ КАК КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Л. В. Ахметова, Е. С. Юркова, Хашбат Батцэнгэл (Монголия)  
*Томский государственный педагогический университет*

Актуальность. Ассоциации играют большую роль в нашей жизни. Когда нам говорят слово, на него всегда возникает ряд ассоциаций, и у каждого он разный. Возникает вопрос, с чем это связано? Рассматривая этот вопрос в культурном контексте, можно предположить, что существует множество факторов: исторических, социально-культурных, этнических, географических и прочих [1, 2].

Слово – одна из основных структурных единиц языка, которая служит для наименования предметов, их качеств и характеристик их взаимодействий, а также именования мнимых и отвлечённых понятий, создаваемых человеческим воображением.

Каждое слово имеет свое семантическое пространство. У каждого этноса оно наполнено разным содержанием, которое может зависеть от архетипов, от культуры, быта, климата или даже веры.

Мы считаем, что вопрос соотношения слова и его содержания является актуальным в настоящее время – в эпоху межэтнической глобализации, требует специального изучения.

В связи с этим, цель нашего исследования – выявить содержание семантического поля слов, употребляемых монгольскими студентами при их обучении в русскоязычной среде.

Задачи:

1. Выявить смысловое поле базовых слов, используемых монгольскими и русскими студентами.

2. Осуществить сравнительный анализ эмпирических данных смыслового поля слов-стимулов, представленных в языке российских и монгольских студентов.

Занимаясь в интергруппах в 2009/10 учебном году [3], мы провели с монгольскими студентами ряд упражнений, направленных на развитие представлений и понимания смысла русских слов. В исследовании принимали участие 10 монгольских и 10 русскоязычных студентов. Им был предложен ряд эмпирически отобранных слов-стимулов. Всего было выявлено 15 слов-стимулов, имеющих большое значение, как в монгольской культуре, так и в российской. Слова-стимулы: «небо», «вода», «огонь», «кровь», «солнце», «золото», «луна», «молоко», «женщина», «душа», «цветы», «болезнь», «весна», «смерть», «сердце». На эти слова-стимулы (на каждое слово в отдельности) испытуемые в регламентируемый промежуток времени записывали индивидуальный ассоциативный ряд. Далее был произведен количественный и качественный анализ полученных данных.



Рис. 1. Суммарные показатели контент-анализа ассоциативного ряда монгольских и российских студентов

В ходе количественного анализа было выявлено, что у российских студентов коэффициент плотности ассоциативных слов выше, чем у монгольских. Особенно в таких словах как: «огонь», «вода», «кровь», «болезнь», «смерть». Достоверных различий в ассоциативных рядах на слова-стимулы «небо», «золото», «луна», «молоко», «цветы», «сердце» не выявлено. Количественным контент-анализом было установлено, что у русских студентов богатство речи в 1,88 раза превышает показатели

монгольских студентов; различие словоформ выше в 2,21, по сравнению с монгольскими. Следует заметить, что полученные количественные данные явились ожидаемыми, поскольку (несмотря на смысловую архаичность подобранных слов) для русскоязычных людей они имеют существенно более широкое смысловое пространство, нежели для монголов в русско-язычном звучании. Соотношение количественных данных ассоциативных рядов для русских и монголов приведено на графике (см. рис. 1). Было установлено в ходе контент-анализа, что ассоциативная плотность на каждое слово-стимул также имеют устойчивые различия (см. рис. 2).

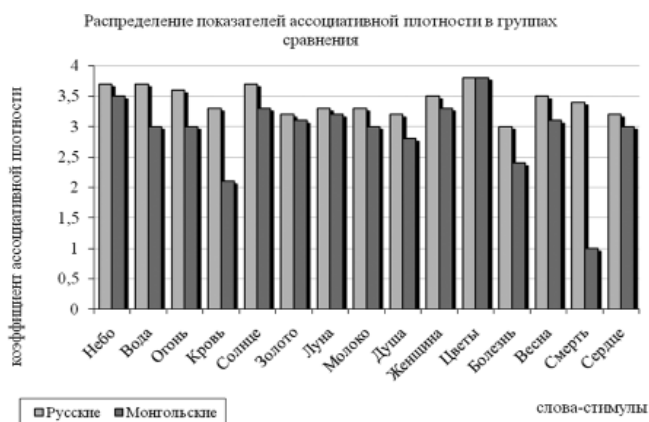


Рис. 2. Распределение показателей плотности ассоциативного вербального ряда в группах сравнения

На фоне общей тенденции преобладания плотности ассоциативного ряда по всем словам-стимулам для носителей русского языка, обращает на себя внимание существенное различие ассоциаций по отношению к словам «кровь», «смерть».

С другой стороны, практически отсутствуют количественные и качественные различия в ассоциативных рядах по отношению к словам-стимулам «небо», «цветы», «золото», «луна», «сердце».

Мы не готовы на данном этапе исследования дать исчерпывающее объяснение этим полученным данным. Предстоит дальнейший сравнительный анализ данных и исследовательская работа в плане поиска

психолингвистических и этнопсихологических языковых особенностей семантического пространства слов, употребляемых монголами, погруженными в русско-язычную среду.

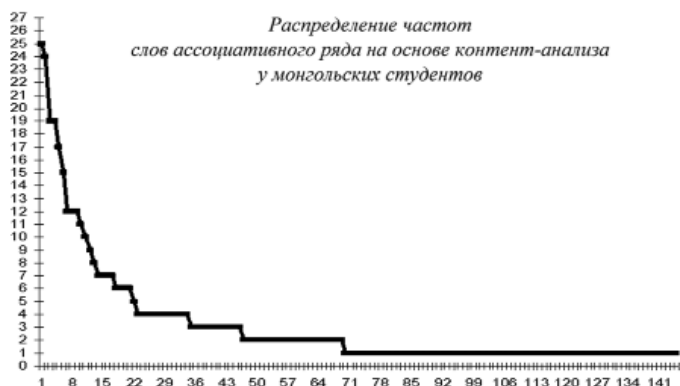


Рис. 3. Данные контент-анализа монгольских студентов



Рис. 4. Данные контент-анализа российских студентов

На рис. 3 и 4 представлено графическое распределение частот ассоциативного ряда слов монгольских и российских студентов, полученного на основе контент-анализа. При сопоставлении графиков отчетливо видны существенные различия в ассоциативных рядах в двух группах сравнения.

Выявлены высокочастотные слова, которые встречаются в ассоциативных рядах монгольских и российских студентов. Например, такие слова как «солнце», «желтое», «красное», «красивое», «тепло». Вместе с этим рейтинг этих слов в частотном ряду существенно различается. В таблице приведены частоты слов употребляемых в ассоциативных рядах на предлагаемые слова-стимулы.

Из данных таблицы видно также, что монгольские студенты чаще обращаются к словам, имеющим пространственную («большая»), затем цветовую («желтое», «белое») нагрузку, в то время как у российских студентов на первое место выступают слова несущие чувственную нагрузку («любовь», «тепло», «горячо», «боль»).

**Показатели частот слов ассоциативного ряда на слова-стимулы у монгольских и российских студентов**

Монгольские студенты		Российские студенты	
Вербальные ассоциации на слова-стимулы	Частоты слов	Вербальные ассоциации на слова-стимулы	Частоты слов
Большая	25	Любовь	9
Желтое	24	Солнце	9
Белая	19	Тепло	8
Красивое	19	Ночь	7
Плохая	17	Боль	6
Светлая	15	Горячо	6
Добрая	12	Корова	6
Красная	12	Красный	6
Теплая	12	Красота	6
Хорошая	11	Мать	6
Опасность	10	Тело	6
Маленькая	9	Голубое	5
Солнце	8	Желтое	5

Подводя итог работе, выполненной на данном этапе, можно заключить, что ассоциативный ряд на слова-стимулы носителей русского языка существенно выше и это является, с нашей точки зрения, закономерным фактом. Вместе с этим, требуются дополнительные исследования на предмет выявления и объяснения предпочтений в ассоциациях монгольских и российских студентов, установления факторов влияния на

формирование ассоциативных рядов: этнопсихологических, социально-культурных, религиозных и иных.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Л. В. Ахметова.*

### **Литература**

1. Дружилов, С. А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма / С. А. Дружилов. Воронеж : Научная книга, 2010. 260 с.
2. Гусельцева, М. С. Культурно-аналитический подход в психологии и методологии гуманитарных исследований / М. С. Гусельцева // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 16–26.
3. Нацагдорж Эрдэнэбаатар, Юркова, Е. С, Юдина, Д. С. // Из опыта работы в интергруппах Материалы XIV Всероссийской конференции студентов, аспирантов, и молодых ученых «Наука и образование» 19–23 апреля 2010 г. Т. III : Педагогика и психология. Ч. 2 : Психология. Реклама и связи с общественностью. Томск : Изд-во ТГПУ, 2010. С. 238–242.

## **МОНГОЛЬСКИЙ ШАМАНИЗМ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ**

**Баасанжав Ууганхуу (Монголия), Л. В. Ахметова**  
*Томский государственный педагогический университет*

Шаманизм – одна из предтеч всех мировых религий. Языческие верования, связанные с почитанием духов предков, духов Неба и Земли, восходят своими корнями к глубокой древности – неолиту и, возможно, даже палеолиту.

Шаманство открыто в Сибири в XVII–XVIII вв., после чего были найдены свидетельства существования этого явления по всему миру. Известный исследователь шаманизма Мирча Элиаде в книге «Шаманизм», ставшей классическим и наиболее часто цитируемым трудом по шаманизму, пишет: «Шаманизм в строгом смысле – это, прежде всего, сибирское и центральноазиатское религиозное явление. Шаманизм является одной из архаических техник экстаза и одновременно мистикой, магией и религией в широком значении этого слова. В шаманизме мы имеем дело с настоящим духовным миром, который, хотя и отличается от нашего, является таким же целостным и интересным» [1].

Основные этапы развития монгольского шаманизма:

1. «Начало развития монгольского шаманизма» – время волка Бортэ. С периода матриархата по VII в. до н. э.

2. Период «процветания монгольского шаманизма» – Монголия назвалась «Юань». С VII в. до н. э. по 1271 г.

3. Период распада монгольского шаманизма. Государство Юань распалось и столица империи из Ханбалыка (современный Пекин) была перенесена в Каракорум, на родину монголов (на территории современной Монголии). С 1271 г. по 1368 г.

4. Период возрождения монгольского шаманизма – доминирования желтой веры (шарын шашин). С 1368 г. по 70-е гг. XVI в.

5. Период полного распада монгольского шаманизма. С 1570-х гг. и продолжается по сей день.

В шаманизме нет священных писаний и древних молитвенных книг с шаманскими догмами и правилами обрядов. Шаманская наука на протяжении длительного времени передавалась из уст в уста. Для шаманистов характерна вера во множество богов и духов. Во всех случаях жизни шаманисты видели вмешательство духов Неба, Земли, Стихий, Гор, Воды, Предков. Верховным божеством считалось Вечно Синее Небо – Хухэ Мунхэ Тэнгри.

Социологический опрос населения Монголии на тему «Нужен ли сегодня шаманизм монгольскому народу» показал, что люди считают шаманизм важным в своей культуре. Полученные результаты опроса приведены ниже. Из приведённых данных видно, что монголы в настоящее время очень ценят шаманизм как социокультурное явление. Почему монголы так дорожат культурой шаманизма? Всё дело в том, что культура шаманизма имеет очень древнюю историю. Ритуалы шаманизма монголы оберегают очень бережно и в настоящее время.

Нужен		66%, 430
Не нужен		18%, 118
Пока не знаю		17%, 112

Современный человек должен жить в равновесии и гармонии с природой и ее духами, не нарушать естественного порядка вещей в мире.

**Мироустройство в культурно-историческом сознании монголов.** В монгольских традициях Вселенная считается состоящей из 3 миров –



верхнего, среднего и нижнего. Все они населены духами. Но средний мир особенный, поскольку включает наш материальный мир. Верхний мир, как считают, расположен на небесах, но не во внешнем пространстве, а в ином измерении. Двери в верхний мир, согласно поверьям, иногда открываются. В таких случаях изливается яркий свет, поскольку верхний мир представляется значительно более светлым, нежели иные миры. Верхний мир служит обиталищем духов, играющих огромную роль в людских судьбах: тэнгэри (тенгри), заяаны (дзаячи) и ханы (хаты). Духи верхнего мира, как правило, невидимы обычным зрением, и шаман, путешествующий по верхнему миру, тоже может быть невидим, если существо верхнего мира не наделено шаманскими способностями. Каждый человек содержит внутри себя дух верхнего мира.

В живых существах две духовные сущности, у человека их три, по одной от каждого мира. Сулдэ (душа) из среднего мира после смерти человека поселяется в природе. Она бессмертна, но никогда не перерождается. Природа буквально кишит этими созданиями, и каждое из них способно общаться с шаманами.

Нижний мир также является миром духов, который считаютходящимся внизу, хотя это не совсем так. Путешествие туда обычно представляют как спуск через некий лаз. Согласно поверьям, в нижнем мире есть лишь половина Солнца и половина Луны. У входа в нижний мир стоит страж по имени Монголдай Нагац, «монгольский дядюшка». Обычно его представляют мудрым старцем. Монголдай Нагац разрешает пройти в нижний мир, но большинству духов преграждает путь и в нижний мир, и из него. Считается, что без его вмешательства духи умерших беспрепятственно возвращались бы в средний мир, а еще больше душ живых людей отправлялось бы в нижний мир. Самое страшное место нижнего мира – Эла Гурэн. Именно туда изгнаны души самых жестоких и порочных людей, чтобы те не могли вернуться в наш мир.

Монголы полагают, что каждый человек представляет собой сплав, по меньшей мере, трех разных духовных сущностей. Истоки каждой из трех сущностей находятся в одном из трех миров – верхнем, среднем или нижнем. Их можно представить следующим образом:

- 1) сущность амь – душа – в верхнем мире перерождается;
- 2) сущность сунс – душа – в среднем мире перерождается;
- 3) сущность сулдэ – душа – в нижнем мире не перерождается, а становится природным духом.

Душа амь из верхнего мира, родственна слову «дыхание». Амь управляет дыханием и иными отправлениями организма. Она входит в наше тело с первым вдохом и покидает его с предсмертным выдохом. Она неустойчива, особенно у детей, и чаще всего именно ее недосчитываются, когда пропадает душа. Вне тела она имеет образ птицы. В некоторых сибирских культурах амь стараются закрепить в теле нанесением образа птицы на кожу. Согласно поверьям, своего очередного перерождения амь дожидается, обернувшись птицей на Мировом Древе в верхнем мире, пока «богино Умай» не отправит ее вниз вселяться в тельце новорожденного.

Хотя амь занята главным образом отправлениями тела, она наделена сознанием и хранит в себе память о прошлых жизнях. В своих перерождениях амь старается следовать тому или иному роду.

Животные тоже имеют душу амь, охотники убивают их с должным почтением, убитый олень следующей весной вернется обратно в этот лес. Что будет, если охотник худо обойдется с оленем и нарушит табу? Душа амь этого оленя посоветует всем оленям, которым предстоит переродиться следующей весной, сторониться того или иного селения, или того или иного охотника.

Душа сунс (или сунесу) принадлежит нижнему миру. Она тоже перерождается, но не следует какому-либо роду. Души сунс, когда они пребывают вне тела, часто представляются скитающимися по водам. Река Дол-бор – это река душ, плывущих с ее волнами к устью, где она впадает в нижний мир. Живущие в воде животные, согласно поверьям, имеют особую связь с духами. Это отражено в обычае приготовления и использования рашаан (лечебная вода), согласно которому жидкость может содержать и передавать духовную силу.

Душа сулдэ отражает человеческую индивидуальность. Сулдэ не перерождается, но это не означает, что ее бытие прекращается после смерти человека. С кончиной своего владельца сулдэ отправляется искать место среди природы – обычно это дерево, утес, река или возвышенность, где и обосновывается. Она по-прежнему будет навещать людей и места, знакомые ей при жизни. Сулдэ начинает свою жизнь с рождением ребенка, и в ней запечатлевается личность человека, поскольку ее облик лепит опыт этой нынешней жизни.

Союз сулдэ с амь придает полноту и многообразие человеческому сознанию. В своих скитаниях сунс часто оказывается источником бо-

лезней. Беспризорные души сулдэ слабо воздействуют на живое до тех пор, пока их не призовут в определенных целях. Сулдэ, осев где-нибудь, могут воздействовать на умственное состояние жителей тех мест – благоприятно или губительно, в зависимости от сущности сулдэ. Душа сулдэ пребывает у макушки, там, куда поступает энергия от батюшки-Неба. Как правило, прикасаться к этому месту запрещено, и с прикрывающими эту часть головы шапками обращаются с великим почтением.

**Костюмы шамана и его атрибуты.** Шаманский плащ шьется из шкур коз или овец, или шерстяной ткани, поверх которых нашиваются изображения змей, сделанных из разноцветных ленточек и бахромы (рис. 1). Различаются 18 плечевых змей, которые свисают с плеч до самого пола и 40 маленьких змей, пришиваемых на рукава и левую полу плаща, на правой поле изображение змей отсутствует. Змеи считаются сильными духами-защитниками шамана в его путешествиях в нижний мир и защищают его плечи, спину и левый бок от нападений злых духов (рис. 2).



Рис. 1



Рис. 2. Змеи, нашитые на одежду шамана – защитники шамана в его путешествиях в нижний мир, защищают его от нападений злых духов

Бубен является одним из главных атрибутов шаманского культа. Его хранили в вертикальном положении и следили, чтобы он оставался живым, чтобы дух не покинул его, чтобы отверстие на коже бубна не затянулось.



Рис. 3. Кукла шамана  
в шаманском костюме

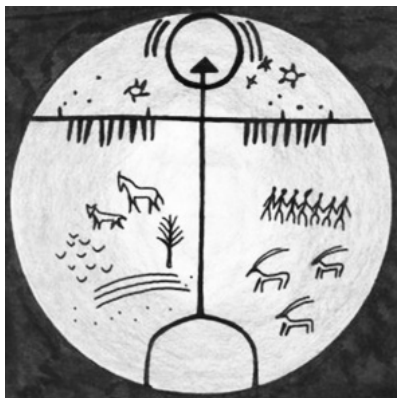


Рис. 4

У шаманов высокого уровня посвящения могло быть много бубнов. Чужими бубнами пользовались редко, если такое случалось, то его предварительно обязательно очищали дымом, сжигая в огне богородскую траву, можжевельник или пихтовую кору – жодоо, взятую с живого дерева со стороны восхода солнца. Бубен, показавший свое бессилие при лечении больного (если больной умер), становился непригодным для своего дальнейшего использования (см. рис. 4).

Мировое дерево растёт в центре и соединяет три мира: Нижний мир, Средний мир и Верхний мир. Так как рисунки на бубне несли огромную смысловую и символьную нагрузку, они были схематичными и не очень большими. Иногда рисунок наносился только на внешнюю часть бубна, иногда и на внутреннюю тоже. С внутренней стороны бубна находилась крестообразная ручка, часто кость из позвоночника коня. Перед тем как прикрепить ручку на внутренней стороне, иногда наносили символ спирали, по или против часовой стрелки. Первый вариант служил символом умения шамана путешествовать по Верхним мирам, второй – по Нижним. Если это был сильный шаман, то рисунок мог состоять из двух спиралей, перетекавших друг в друга (нечто похожее на лемнискату – символ бесконечности). На ручку и внутреннюю часть бубна помещались бубенчики и колокольчики, которые могли служить шаману как защитой от злых духов, так и привлекательной музыкой для духов-помощников. Фигурки, которые подвешивались между колокольчиками,

изображали самих духов-помощников, т. е. они фактически тоже «занимали свои места» на бубне. Если шаман отправлялся в Нижний Мир (и тогда его бубен уже становился лодкой, которую несет река в царстве мертвых) для битвы, скажем, за душу пациента, то среди подвесок оказывались и изображения других магических предметов, оружия.

Иногда такие подвески крепились не только к рукояти, но и к самому ободу и свисали вниз подобно ножам. Камлание, как правило, начиналось спокойно и неторопливо. Все участники и зрители занимали свои места, а шаман разогревал бубен на огне. Огонь служил одновременно для очищения и пробуждения того самого живого бубна. Практически же, нагреваясь, кожа натягивалась туже и звук бубна становился глубже, вызывал более сильную вибрацию.

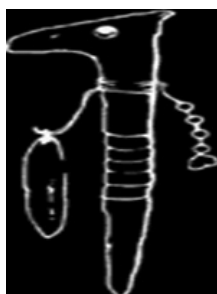


Рис. 5



Рис. 6



Рис. 7

**«Говорящая» палочка.** Это своеобразный жезл, используемый для прояснения мыслей и более четкого их выражения. Его длина может меняться, составляя от 30 см до размера обычной трости для ходьбы. Он служит связующим звеном между Небом и Землей: стихией воздуха, где обитают мысли, и стихией Земли, или вещественным миром (см. рис. 5).

Традиционно «говорящая» палочка передавалась по кругу на общих собраниях с условием, что говорить может только тот человек, который держит ее. «Говорящая» палочка также является эмблемой шамана-учителя, передающего знания и мудрость тем, кто ищет их.

**Курильница.** Это вместилище, куда насыпают смесь для окуривания или кладут тлеющий пучок сушеных трав (см. рис. 6).

**Перо.** Структура птичьего пера похожа на структуру волокон человеческой ауры. Шаман может использовать перо не только для движения

воздуха в выбранном направлении, но и для разглаживания волокон ауры. Поэтому перо часто служит орудием целителей. Волокна нашей ауры могут сплетаться и запутываться, как человеческие волосы. Движение пера в умелых руках шамана «расчесывает» их и возвращает в прежнее состояние. Чтобы сделать это, шаман должен видеть или чувствовать причину недомогания (см. рис. 7).

**Онгон.** Онгон – этоместилище для духов. Шаман сначала делает онгон, а потом вселяет в него духа. Онгонами могут служить изображения духов, животные выбранные по какому-либо признаку, вырезанные из дерева и бумаги фигурки.

Основное предназначение онгона – оберегать людей и служить средством передвижения шамана в его мистических путешествиях. Можно и самому сделать онгон, вырезав его из дерева, украсив ленточками или вылепить из глины или теста. Для этого вымешивают тесто из соли, муки и масла, а потом постепенно вливают туда воду. После тесто выкладывают на доску и раскатывают до желаемой толщины. Из этого вырезают части фигурок желаемых животных и скрепляют вместе смочив водой. Далее фигурки раскладывают на смазанный жиром противень и выпекают при минимальной температуре всю ночь. После их можно покрасить.

**Травы для окуривания.** Окуривать – значит очищать дымом священных растений. Травы, предназначенными для духовной работы, были шалфей, кедровая хвоя, болотный мирт или лаванда.

**Шаманы – первые психотерапевты (ритм, здоровье, алкоголизм, здоровье души).** Можно сказать, что шаманы были первыми психологами и терапевтами. Они оказывали помощь соплеменникам, когда те заболели или находились в духовном кризисе. Именно шаманы были специалистами по обрядам. Среди этих ритуалов антропологи называют обряды рождения, достижения половой зрелости, свадьбы и смерти. Когда накатывались стихийные бедствия – голод, буря, эпидемия, – шаманы пытались овладеть природными стихиями и усилить потенциал своего племени.

Шаман с помощью ритма бубна исцеляет не только психосоматические заболевания, но и приводит в состояние гармонии весь организм человека. Марк Гарбер, кандидат медицинских наук, сотрудник Московского НИИ психиатрии создал новое направление – психоритмотерапия. Он изучил влияние ритмов шаманского камлания на организм человека, на «повышение в организме уровня эндогенного этанола».

Гарбер объясняет воздействие шаманских ритмов способностью их вызывать образование пигмента меланина. Пигмент меланин, в свою очередь, способен превращать звуковую энергию в химическую. Звук стимулирует выработку химической энергии, что способствует выработке эндогенного этанола – внутреннего алкоголя, позволяющего излечиться от хронического алкоголизма. К сожалению, опубликованных трудов об оздоровительном действии музыки не так уж много. Л. А. Батурина, И. А. Фрид, А. С. Казарина занимались изучением музыкальной терапии в системе психопрофилактики, немногие авторы пытались определить психологический эффект применения музыки на конвейерном производстве. Суггестия (внушение) и язык наш – это первое и главное лекарство в общении с больным, поскольку наши органы по-разному реагируют на произношение и распевание различных звуко сочетаний, и это надо изучать, как изучали в древности.

**Шаманизм, измененные состояния сознания.** Шаманы способны по собственному желанию входить в измененные состояния сознания. Это умение – одна из определяющих их характеристик. Некоторые измененные состояния могут быть целебными как для психики, так и для психосоматики человека. Наверное, самое простое и наиболее известное из таких целительных состояний – релаксация, которая является эффективным средством противодействия психологическому стрессу, а также своего рода противоводием от целого ряда вызываемых стрессом соматических расстройств.

Состояния транса также могут быть целебными. Шаманы могут входить в транс, легко переходящий в самогипноз. Множество данных подтверждают мысль о том, что самогипноз может быть мощным средством самоизлечения. Поскольку шаман входит в измененные состояния в надежде получить помощь и излечение и поскольку его ожидания могут действовать как сбывающиеся пророчества, то эти ожидания уже сами по себе способны произвести существенный целительный эффект. Когда к силе транса и гипноза прибавляется сила ожидания, вероятность самоизлечения в шаманских состояниях может значительно повыситься. К тому же многое в работе шамана происходит под музыку и пение, что многими древними обычаями и верованиями, а также некоторыми современными направлениями терапии рассматривается как немаловажный целительный психологический эффект.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Л. В. Ахметова.*

### Литература

1. Мирча, Э. Шаманизм [Электронный ресурс] / Э. Мирча. Режим доступа: <http://otherreferats.allbest.ru/religion/d00032391.html>

2. Пурэв, О. Хар дархадын хураангуй туухээс / О. Пурэв. Улаанбаатар, 2008. 208 с.

## **ВЗГЛЯД Н. Я. ГРОТА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ПРИРОДУ НРАВСТВЕННОСТИ**

**О. А. Байгужинова**

*Новосибирский государственный  
педагогический университет*

Проблема нравственности не теряет актуальности с древнейших времен. Однако, наибольшую значимость она приобретает в периоды кризисов и реформаций в общественном развитии. Современная ситуация общественного развития во всем мире характеризуется тем, что наука и техника достигли небывалых высот, но, вместе с тем, достижения научно-технического прогресса идут вразрез с духовно-нравственным совершенствованием человека. Очевидно, что сегодня не только перед российским сообществом, но и перед всей человеческой цивилизацией стоят задачи не только экономического прогресса, а, в первую очередь, нравственного развития личности.

В истории российской философско-психологической мысли к проблеме нравственного становления и духовного самосовершенствования человека обращались многие ученые, в числе которых особое место принадлежит Н. Я. Гроту (1852–1899) – талантливому деятелю науки второй половины XIX в. Он был одним из первых, кто среди русских философов-идеалистов пришел к мысли о необходимости переосмысления отдельных фактов нового естествознания для укрепления статуса идеалистического мировоззрения. Как справедливо отмечают Г. В. Суходольский (1999), А. Михалева (2000), С. Н. Клименченко (2006), Н. Я. Грот оставил потомкам целый ряд интересных научных гипотез, не получивших своего дальнейшего развития в силу объективных исторических причин. Одни из этих гипотез в научном творчестве учено-



го, основываются на элементах опыта, другие выходят за его пределы. Одни из них находятся в согласии с остальными, другие противоречат им. Одни находят всеобщее признание, другие – отвергаются. Однако бесспорно, что гипотезы ученого, без сомнения, «могут служить ориентиром для людей с пытливым умом, которые занимаются проблемами познания истины и действительности» [3. С. 561].

Осмысление значимости работ ученого, его вклада в преемственность идей в отечественную психологическую науку, сегодня актуально и востребовано как никогда ранее. Это обусловлено в первую очередь, тем, что в настоящее время, как и в период расцвета научного творчества Н. Я. Грота, все культурное человечество переживает драму, связанную с коренным изменением мировоззрения, с кардинальной перестройкой нравственных идеалов и системы ценностей.

Н. Я. Грот полагает, что в каждом человеке, кроме индивидуальных характеристик субъекта, присутствует и нечто универсальное, подчиненное объективным законам истины и добра, в котором реализуется Божественность всемирного духа – так называемая трансцендентная универсальность. Поэтому внутренний мир человека, полагает ученый, всегда открыт для реализации возможности выбора: или довериться собственным индивидуальным побуждениям, эгоистическим потребностям личности, или же покориться внушениям «высшей человеческой силы».

В работе «Нравственные идеалы нашего времени», вышедшей в свет в 1893 г., Н. Я. Грот подвергает сравнительно-сопоставительному анализу две противоположные мировоззренческие системы: защитника языческого мирозерцания Ф. Ницше, и выразителя нравственных идеалов христианства Л. Н. Толстого. При различном нравственном значении каждой из концепций, Н. Я. Грот выделяет и свойственные им общие характеристики, такие как: односторонность взглядов; против современного нравственного мирозерцания; стремление освободить личность от гнета различных условностей, сделать ее свободной, самодостаточной; мечта о создании нового общества и человечества. При этом, отмечает ученый, различие состоит в том, что Ф. Ницше и Л. Н. Толстой предлагают совершенно противоположные способы реализации обозначенных социальных идеалов.

Николай Яковлевич со всей остротой критикует позицию Ф. Ницше о возвращении к принципам языческой культуры, для которой характерно отрицание права общества воздействовать на личность. Это,

по мнению ученого, тупиковые путь развития по западному образцу. У Л. Н. Толстого же, как считает Н. Я. Грот, зло проявляет себя не в нравственных нормах жизни личности, а в отступлении от нравственного закона, в его игнорировании. Согласно мнению Льва Толстого, создание лучшего миро устройства возможно благодаря развитию христианской совести, формированию у человека способности к самоотречению, любви к ближнему. Вместе с тем, Л. Н. Толстой отграничивает личность от общественных традиций, а значит «выбивает у нее из-под ног ту почву», на которой она произрастает. Н. Я. Грот с уверенностью заявляет, что это бесполезная задача, так как в этом случае личность может утратить ясное сознание того, как нормально развиваться в условиях отвергнутого ею общественного устройства. Сам ученый, полагает Л. В. Васильева, в отличие от Ф. Ницше и Л. Н. Толстого, как представителей крайних точек зрения на человеческую природу, признает дуализм личности [5]. Совершенствование человека, согласно его позиции, может быть только нравственным, духовным. Рост нравственных сил ведет к подъему умственных и физических энергий позитивного толка, а нравственная распущенность – источник полного вырождения личности. Метафорически человеческую природу Н. Я. Грот представляет в форме весов: на одной чаше – нравственное совершенствование личности, на другой – нравственная распущенность. Результат будет зависеть от того, что перевесит? При отсутствии нравственности – пустота, которая будет в душе у человека, при наличии нравственности – постоянное прибавление энергий.

Хотя Н. Я. Гроту и близки взгляды Л. Н. Толстого, в то же время он критикует его теорию за отсутствие веры в возможности познания истины бытия. Все достижения науки и искусства, по Н. Я. Гроту – это сама жизнь. И сколько бы ни происходило разрушение внешней организации жизни человеческого общества, искусство, наука, религия и государство будут оставаться вечно, пока существует человек, так как Красота, Добро, Истина – идеалы равноправные [4].

Конец XIX в., полагал Николай Яковлевич, ознаменован тем, что все культурное человечество переживало драму, связанную с коренным изменением мировоззрения, с кардинальной перестройкой нравственных идеалов. Возникающие и быстро развивающиеся в этот период времени новые учения о жизни, по мнению ученого, характеризуются скептицизмом и отвлечением к существующему нравственному порядку.

В качестве объективных предпосылок изменения мировоззренческих идеалов он рассматривает новый уровень развития коммуникационных систем в их опосредованной форме, позволивших человечеству не только стать единым целым, но и привели в вынужденной необходимости функционирования всех составных частей согласованно друг с другом. Н. Я. Грот особо подчеркивает, что новые условия общения людей создали и новую почву для нравственной жизни человечества, поскольку жизнь личности стала более динамичной и прозрачной. Поступки и намерения, о которых в новых условиях становится известно уже через несколько часов или суток, непосредственным образом влияют на рост и необходимость нравственной ответственности, так как каждая личность, совершая проступок, должна быть готова в любое время дать об этом отчет всему человечеству. Ученый был убежден в том, что открытия и изобретения XIX в. изменили основу, на которой складываются нравственные понятия и идеалы общества.

Сравнивая христианское и языческое мировоззрение, Н. Я. Грот делает вывод об огромном влиянии язычества на науку, на основы современной культуры и нравственного прогресса человечества. Однако превосходство нравственного миросозерцания христианства для ученого столь очевидно, что отказ от него оценивается им как равносильный самоубийству. Поэтому главную задачу общества он видит в том, чтобы не разрушать все исторические формы духовного бытия человечества, а стараться наполнить их новым содержанием. Поиск подлинного нравственного идеала – вот задача, которую как ученый Н. Я. Грот ставит перед собой, и ее решение он видит в примирении внешнего и внутреннего, материального и духовного, в переработке всего этого в новое, цельное мировосприятие, теоретическое и практическое [4, 8].

К решению проблемы нравственного долга, свободы выбора Грот подходит с позиции рассмотрения идеи мировой воли [6, 7, 9]. Он полагал, что попытки обосновать идею долга на почве эмпирических данных рассмотрения «удовольствия и пользы» неудачны и полны противоречий. Эта идея становится совершенно понятной с точки зрения метафизической теории мировой воли. Ведь, если мировая воля к жизни сделала человеческую личность орудием собственного освобождения от индивидуальных ограничений, полагал Н. Я. Грот, то величайшая нравственная задача человека в том и состоит, чтобы преодолеть свою эгоистическую направленность и жить во имя идеала добра, погасить

в своей душе пламя корыстных страстей и зажечь в ней свет добра и бескорыстной любви к людям, отвлекаясь от всех интересов личного существования и всецело посвятить себя созиданию и развитию высшей, духовной жизни в себе самом и во Вселенной. Это – нравственный долг человека, свободный и вместе с тем обязательный, долг, к которому его обязывает мировая воля к жизни, и она же неудержимо влечет к его исполнению. Среди множества превратностей человеческого существования, среди всех моральных коллизий, ошибок и падений именно мировая воля, по мысли Н. Я. Грота, указывает человеку нравственный идеал и открывается в его сознании как мировая идея обязанности [6–8]. Мировая воля к духовной жизни представляет собой главный устой нравственной жизни и деятельности человека. Индивидуальную волю к жизни, инстинкт самосохранения ученый рассматривает как частный случай инстинкта самосохранения мира. В свою очередь, эгоизм он трактует как низшую форму альтруизма, любовь к себе – как частную форму любви к живому. Главными признаками мировой воли, внушающей личности ее нравственное поведение, Н. Я. Грот считает силу, которая: созидает и сберегает жизнь; враждебна эгоизму; стремится к полноте и совершенству; направлена на созидание духовной идеальной жизни мира. В целом он определяет мировую волю как мировой инстинкт саморазвития [8].

С точки зрения Н. Я. Грота, поскольку духовное начало в человеческой природе устремлено в вечность, и, следовательно, оно бессмертно, то именно религия дает возможность естественно трактовать проблему бессмертия. Эта позиция проясняет истоки религиозного характера поздних исследований ученого. Анализируя социальную ситуацию своего времени, которая, следует заметить, имеет много общего с современностью, ученый предостерегал, что духовное начало в личности очень хрупко и легко может подвергнуться разрушению в случае чрезмерной увлеченностью чувственным, материальным. Поэтому он стремился обосновать не только данную человеку возможность совершить свободный выбор, но и проблему выбора стиля жизни, необходимого для постоянного личностного самосовершенствования [9].

Осуществляя теоретические исследования психологии нравственности, Н. Я. Грот искал ответы на вопросы, которые продолжают волновать человечество и сегодня. В его работах нашли продуктивное рассмотрение актуальные во все времена проблемы соотношения прак-

тического и теоретического разума, реализма и идеализма, поиска нравственного идеала как регулятора жизни человека и общества. Именно нравственный аспект развития личности делает чрезвычайно востребованными труды ученого в отечественной психологии и применительно к современным социокультурным условиям.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент О. А. Белобрыкина.*

#### **Литература**

1. Суходольский, Г. В. Памяти выдающегося российского философа и психолога Н. Я. Грота (1852–1899) // Г. В. Суходольский // Клио : журнал для ученых. 1999. № 1 (7). С. 309–315.

2. Михалева, А. Николай Яковлевич Грот о личности / А. Михалева // Развитие личности. 2000. № 2. С. 71–85.

3. Клименченко, С. Н. Эволюция и развитие философских взглядов Н. Я. Грота / С. Н. Клименченко // Вестник МГТУ. 2006. Т. 9, № 4. С. 556–561.

4. Грот, Н. Я. Нравственные идеалы нашего времени: Фридрих Ницше и Лев Толстой / Н. Я. Грот. М. : Типо-Литография Товарищества И. Н. Кушнерев и Ко, 1893. 30 с.

5. Васильева, Л. В. Концепция нравственных идеалов Н. Я. Грота / Л. В. Васильева // История отечественной и мировой психологической мысли: постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее : материалы междунар. конф. по истории психологии «IV Московские встречи», 26–29 июня 2006 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 378–381.

6. Грот, Н. Я. Основание нравственного долга / Н. Я. Грот // Вопросы философии и психологии. 1892. № 12. С. 146–164.

7. Грот, Н. Я. Основание нравственного долга / Н. Я. Грот // Вопросы философии и психологии. 1892. № 15. С. 71–114.

8. Грот, Н. Я. Устои нравственной жизни и деятельности / Н. Я. Грот. М. : Директ-Медиа, 2008. 42 с.

9. Грот, Н. Я. Критика понятия свободы воли в связи с понятием причинности / Н. Я. Грот. М. : Директ-Медиа, 2010. 158 с.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА**

**Н. Н. Байгулова**

*Томский государственный педагогический университет*

Проблема успеваемости ребенка в школе была и остается актуальной. Прежде всего необходимо найти причины неуспеваемости многих

современных учащихся. Анализ психолого-педагогической литературы по данной теме, свидетельствует о существовании взаимосвязи успеваемости школьника и его самооценки. Отметим, что многие психологи уже изучали данную тему, с целью выявления уровня самооценки и ее соответствие результатам учебной деятельности. Так, например, согласно исследованиям Н. В. Пиатковской, при завышенной или заниженной самооценке успеваемость может быть низкой. В свою очередь, низкая успеваемость ведет к невротическим наслоениям, усугубляющим трудности адаптации ребенка к школе. В ходе исследования выяснилось, что заниженная самооценка в сочетании с высокой мотивацией на учебу может стать условием качественного изменения личности ученика, что в дальнейшем приведет к повышению уровня успеваемости [1].

Изучение психологических источников свидетельствует о том, что существует множество определений понятия самооценка. Например, американский психолог и философ Уильям Джеймс считает: «Самооценка человека является эмоциональным компонентом» [2. С. 135]. Его последователи, такие как Столин и Бернс, обозначают самооценку как компонент самопознания и самооценивания, считая ее частью Я-концепции, обозначаемой как «эмоционально-ценностное» отношение к себе [3]. А. В. Петровский считает: «...самооценка есть результат ...своего рода проекция реального „Я“ на „Я“ идеальное» [4. С. 156].

Представители зарубежной литературы, такие как Кон и Эриксон, обозначают самооценку как «self-esteem», редуцируя ее к самоуважению, которое понимается как мера принятия или непринятия индивидуумом самого себя [5].

Существует несколько классификаций типов самооценки. Согласно И. В. Макаровой выделяется 3 типа самооценки: высокая адекватная, завышенная, заниженная. Отметим, что самооценка рассматривается по мере адекватности, т. е. соответствию требованиям ситуации и ожиданиям людей. Человек с высокой адекватной самооценкой характеризуется реалистичностью оценки самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков. Такие люди отличаются повышенной социальной активностью, умением правильно соотнести свои силы с задачами разной сложности. Завышенная самооценка, напротив, характеризуется неадекватным завышением своих способностей: человек уверен в своей исключительности и страдает от болезненного самолюбия. Люди с заниженной самооценкой не уверены в себе, что часто при-

водит к депрессивным тенденциям. Изучая многообразие видов самооценки, отметим, что деятельность человека с заниженной самооценкой направлена в основном на избегание неудач. Такой человек не только не верит в свои силы, но и не развивает свои способности. В таком случае любая деятельность не является успешной. Напротив, люди с завышенной самооценкой используют собственную неудачу как повод для создания конфликтной ситуации, обвиняя окружающих. По особенностям строения выделяется конфликтная и бесконфликтная самооценка. Она влияет на поведение человека в различных ситуациях. Материалом конфликта является чувство самоценности, возникая как реакция на извне спровоцированный процесс снижения самооценки, т.е. как ответ на неудачу [6].

Известно, что самооценка развитой личности образует сложную систему и выполняет 2 функции. Первой и наиболее важной считается регуляторная функция. Она создает основу для восприятия собственного успеха и неуспеха, формируя уровень притязаний личности. Эта функция влияет на поведенческие особенности человека, а также на деятельность и развитие личности. Вторая функция самооценки – защитная. Она заключается в обеспечении относительной стабильности и автономности (независимости) личности [7].

В настоящее время выделяется три подхода к изучению самооценки. Первый подход соответствует концепции Уильяма Джеймса [8]. Автор второго подхода И. С. Кон характеризует самооценку как когнитивную подструктуру, обобщающую прошлый опыт личности, фиксирующую знание субъекта о себе [9]. Третий подход является наименее распространенным. Л. В. Бороздина считает, что самооценка – это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, но это не констатация имеющегося потенциала, а именно оценка его с точки зрения определенной системы ценностей [10].

В рамках данной темы для изучения понятия успеваемость обратимся к современному словарю по педагогике: «понятие успеваемость объясняется как степень полноты, глубины, сознательности и прочности знаний, умений и навыков, усвоенных учащимися в соответствии с требованиями учебной программы» [11. С. 156].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что психологи выделяют факторы, влияющие на успеваемость школьника. Для установления причин неуспеваемости, обусловленных

особенностями личности ученика, необходимо выявить, от какого комплекса свойств личности зависит главным образом успех, либо не успех обучения. Первым фактором, влияющим на успеваемость является наличие или отсутствие мотивации к учебе. Для того чтобы ребенок включился в работу ему должны не только стать понятны цели обучения, но и внутренне должны стать им принятыми и значимыми для ребенка [12]. Второй фактор – положительное или отрицательное отношение ребенка не только к школе и учителям, но и к учебной деятельности в целом. В этом случае учителя должны создать условия для самореализации, сформировать положительную мотивацию школьника к учению, тем самым стимулируя успешность в учебной деятельности. Также большое значение для создания благоприятных для обучения условий играют детско-родительские отношения в семье. Так например, родителям следует чаще разговаривать с ребенком о школе, спрашивать о одноклассниках, делах в классе; беседовать с учителями относительно успеваемости и поведения, о взаимоотношениях с другими детьми.

Подводя итоги, отметим, что в исследовании, посвященном изучению взаимосвязи самооценки и успеваемости, было обнаружено что у значительной части подростков 5–8 классов самооценка не совпадает с результатами учебной деятельности. Причем в большинстве случаев самооценка оказалась неадекватной. В то время как успеваемость остается на низком уровне. Это является характерной возрастной особенностью подростков. Известно, что только адекватная, т.е. реальная самооценка является условием успешности учебной деятельности.

Таким образом самооценка и успеваемость в школе тесно связаны между собой. Тот, кто уважает и ценит себя, как правило, хорошо или отлично учится. А тот, кто успевает в учебе, имеет высокую самооценку. У тех подростков, кто уверен в себе и высоко ценит себя, множество стимулов к тому, чтобы хорошо выглядеть в глазах других людей, поддерживать высокую репутацию. Кроме того, они собираются подтвердить то, что они сами о себе думают. А неуверенные в себе подростки часто отстают в учебе. Им постоянно кажется, что задачи слишком трудные, а требования – слишком высокие. Такие ученики не только не верят в свои силы, но и не развивают свои способности в силу неадекватной самооценки.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Е. Е. Витрук.*



### Литература

1. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология / Б. П. Бархаев. СПб. : Питер, 2007.
2. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. М. : Просвещение, 1973.
3. Тертель, А. Л. Психология : курс лекций / А. Л. Тертель. М. : Изд-во Проспект, 2006.
4. Макарова, И. В. Психология / И. В. Макарова. М. : ЮРАЙТ, 2004.
5. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. М. : Прогресс, 1986.
6. Кон, И. С. Самосознание: открытие «Я» / И. С. Кон // Психология ранней юности. М., 1989.
7. Бороздина, Л. В. Психология самосознания. Хрестоматия / Л. В. Бороздина. Самара, 2003.
8. Рапацевич, Е. С. Современный словарь по педагогике / Е. С. Рапацевич. М. : Современное слово, 2001.
9. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. 2-е изд. М. : Логос, 2003.

## **ПОЛОРОЛЕВАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ, ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СТИЛЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И РАСПРЕДЕЛЕНИИ РОЛЕЙ В БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ ЮНОШЕЙ**

В. А. Баровская

*Российский государственный социальный университет  
(филиал в г. Минске)*

Теоретический анализ проблемы полоролевой идентификации показал, что гендерная идентичность и полоролевая идентичность – это широкая концепция, включающая все качества индивидуальных сочетаний мужских и женских черт, обусловленная большим массивом биологических, психологических, социальных и культурных факторов. Гендерная идентичность является более широким понятием, чем полоролевая идентичность, поскольку гендер включает в себя не только ролевой аспект, но и образ человека в целом. Комплекс гендерных характеристик личности включает в себя гендерную идентичность,

маскулинные и феминные черты личности, стереотипы и установки, связанные с полотипичными формами и моделями поведения [1].

Менее изученным с точки зрения полоролевого развития в семье является юношеский возраст, между тем он является завершающим этапом развития самосознания, целостного завершения формирования личности ребенка. В юношеском возрасте происходит завершение формирования ролевых позиций мужчины и женщины. 17–20 лет – это период, когда юноши преодолевают сложный, противоречивый и затянувшийся кризис полоролевого становления, что сказывается на уровне эмоционального самопринятия и принятия других. У юношей на первое место выносятся сила и мужественность, что сопровождается бесконечными поведенческими экспериментами, имеющими целью найти себя и сформировать свой образ взрослости. Юноши обладают разными степенями маскулинности и фемининности. Они могут быть более или менее маскулинными, фемининными или андрогинными, сочетающими в себе мужские и женские свойства. Тем не менее, следует отметить, что образ юношей характеризуется недостаточно высоким уровнем уверенности, силы, независимости. На это указывает показатель психологического пола, который соответствует андрогинному полу, но включает в себя и долю фемининных черт.

Стили семейного воспитания оказывают влияние на формирование личности ребенка. Демонстрация гендерно-типичных черт своего пола родителями, разделение видов ответственности за детей, стили семейного воспитания влияют на гендерные взаимоотношения между родителями и детьми. Дети, наблюдая за поведением родителей, усиливают гендерные роли матери и отца. И в будущих своих семьях они будут воспроизводить ситуацию, которую видели в своей родительской семье [2].

В нашем исследовании важно было установить, существует ли взаимосвязь между полоролевой идентификацией, представлениями о стилях семейного воспитания и распределении ролей в будущей семье юношей. Выборку составили учащиеся электротехнического колледжа в количестве 71 человек и в возрасте от 17 до 20 лет. Для реализации поставленной цели исследования использовались следующие методики: полоролевой опросник С. Бэм, тест Куна – Макпартленда «Кто Я?» [3], методика «Родителей оценивают дети» (И. А. Фурманов, А. А. Аладьин), «Распределение ролей в семье» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовская) [4].

Анализ результатов исследования по полоролевому опроснику показал, что из 71 исследуемого у 70 человек – ведущий тип личности – андрогинный, а у 1 – маскулинный. Андрогиния – это сочетание мужских и традиционно женских черт – значимая психологическая характеристика человека, определяющая его способность варьировать поведение в зависимости от ситуации, она способствует формированию устойчивости к стрессам и достижению успехов в различных сферах жизнедеятельности. Значение концепции андрогинии состоит в том, что она позволяет равно ценить качества как традиционно женские, так и мужские. Это особенно важно, так как обследуемые – это учащиеся мужского пола и для них представление о мужских качествах более привлекательно. Поэтому можно предположить, что юноши с андрогинным типом личности обладают более высоким уровнем социально-психологической адаптации.

Для подтверждения полученных результатов и их углубления было проведено дополнительное исследование по тесту Куна – Макпартленда «Кто Я?». Из 71 обследуемого: 23 человека (что составляет 32%) определили свой мужской пол – на первые три места, что говорит о значимости маскулинной характеристики в структуре Я-концепции; у 12 человек (что составляет 17%) профессиональные и маскулинные характеристики частично доминируют над семейными ролями и фемининной характеристикой, что говорит о том, что для них характерно наличие полотипизированной Я-концепции; 1 человек имеет равное количество фемининных и маскулинных характеристик, что указывает на андрогинию; у 35 человек (что составляет 49%) пол не упоминается вообще. Из них у 29 человек такие категории как «нейтральные характеристики» и «другие социальные роли» встречаются чаще, чем другие. Это говорит о непотипизированной Я-концепции. Выбор нейтральных характеристик говорит о том, что в этом возрасте (17–20 лет) юноши еще окончательно не определили свое отношение к полу. Скорее всего, это та граница, где пересекаются как фемининные, так и маскулинные характеристики, т. е. в большинстве юноши стоят внутри себя перед выбором.

Как мы видим, результаты по полоролевому опроснику С. Бем практически подтвердились, у исследуемых юношей маскулинность и фемининность не противопоставляются друг другу. Преобладает андрогинная личность, имеющая богатый набор полоролевого поведения. Такое явление может быть обусловлено не только биологическими факторами,

но и средой воспитания. Тем не менее, наше современное общество склонно придерживаться традиционных стереотипов. Поэтому юноши стремятся утвердить в себе ту роль, которая им предназначена как биологической, так и социальной ролью.

Анализ результатов исследования представлений о стилях семейного воспитания показал, что из 71 испытуемого 52 юношам (73 %) родители уделяют крайне много времени, сил и внимания, воспитание (с точки зрения юношей) стало основным делом их жизни. 19 юношей (27 %) считают, что родителям «нет дела до них», за них берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное. Тем не менее, 58 (82 %) обследуемых считают, что родители потворствуют им, стремятся к максимальному удовлетворению их потребностей. Другими словами – их балуют. Это объяснимо изменением отношения родителей к воспитанию детей. Контроль, внимание, но при этом главное – обеспечение материальной стороны. 4 человека (3,6 %) – страдают от отсутствия стремления родителей к удовлетворению духовных потребностей сына, особенно потребностей в эмоциональном контакте. 21 юноша (31 %) считает, что родители предъявляют чрезмерные требования – обязанности. И лишь 1 (1,4 %) человек критически оценивает недостаточность требований родителей к обязанностям сына в семье. 63 юноши (89 %) – сделали вывод, что если и существуют какие-то запреты, они легко могут их нарушить, зная, что их никто не накажет. Они сами определяют время возвращения домой, круг друзей, вопрос о курении и употреблении алкогольных напитков. Эти выводы юношей можно объяснить их возрастом (17–20 лет), уже имеющимся жизненным опытом и определением их профессиональной деятельности в будущем. 1 юноша указывает на то, что испытывает чрезмерность требований и запретов родителей, которые ограничивают его свободу и самостоятельность.

30 юношей (42 %) считают, что родители предпочитают обходиться без наказаний или применяют их крайне редко. По мнению юношей, родители предпочитают использовать поощрение. Однако к 4 человекам (6 %), применяются строгие меры наказаний. Родители чрезмерно реагируют даже на незначительные нарушения поведения сына. Тем не менее, 16 человек (23 %) определили у родителей неустойчивый стиль воспитания, который проявляется в «шараханьях» родителей от очень строгого стиля к либеральному, а затем, наоборот. Следует указать, что неустойчивость стиля воспитания содействует формированию таких

черт характера, как упрямство, склонность противопоставлять себя любому авторитету.

Полученные данные говорят о том, что, по мнению юношей у родителей нет определенного типа семейного воспитания, а существуют устойчивые сочетания разных стилей.

Далее по соотношению полученных результатов исследования были выделены типы семейного воспитания, а именно:

1. Потворствующая гиперпротекция – 45 юношей (64%) находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению их потребностей.

2. Доминирующая гиперпротекция – 8 юношей (11%) также в центре внимания родителей, которые отдают им много сил и времени, однако в тоже время лишают их самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты.

3. Эмоциональное отвержение – 8 юношей (11%) испытывают на себе воспитание по типу «Золушки».

4. Гипопротекция (гипоопека) – 10 юношей (14%) предоставлены сами себе, родители не интересуются ими и не контролируют их. Такое воспитание особенно неблагоприятно при наличии акцентуаций гипертимного, неустойчивого и конформного типа.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что ведущим типом семейного воспитания в родительской семье, по мнению юношей, является – потворствующая гиперпротекция.

Результаты исследования представлений о распределении ролей в будущей семье показали, что относительно воспитания детей 42 человека (59%) считают, что воспитанием детей в семье должна заниматься жена; 2 человека (3%) – муж; 27 человек (38%) считают, что оба супруга в равной степени должны принимать участие. Поддержание эмоционального климата в семье, по мнению 57 человек (80%), зависит от жены, 1 юноша считает, что это прямая обязанность мужа, 13 человек (18%) – уверенно отдают это предпочтение обоим супругам. Материальным обеспечением семьи в представлениях 44 юношей (62%) должен заниматься супруг, 27 юношей (38%) считают, что оба супруга одинаково равно должны принимать в этом участие.

Не смотря на то, что в представлениях большинства юношей материальным обеспечением семьи должен заниматься супруг, 40 человек (56%) считают, что роль «хозяина» («хозяйки») в большей степени

реализуется женой, 30 человек (42 %) считают, что эту роль в равной степени осуществляют оба партнера и лишь 1 человек – отдает ведущую роль мужу. Организацией развлечений, по мнению 44 юношей (62 %), должна заниматься жена, у 24 юношей (34 %) это должны делать оба супруга, и лишь 3 человека (4 %) видят в этом предназначение мужа. Ответственность за удовлетворение интимными отношениями 16 юношей (23 %) возложили на жену, 9 человек (13 %) – на мужа, 46 человек (64 %) считают, ответственными в этом вопросе обоих супругов. Организация семейной субкультуры, по мнению 27 юношей (38 %), зависит от жены, 6 юношей (8 %) считают ответственным за это мужа, а 39 человек (54 %) полагают, что здесь роль жены и мужа одинаковы.

Анализируя полученные результаты можно сделать вывод о том, что большинство юношей, принявших участие в нашем исследовании, имеют относительно стереотипное представление о распределении ролей в семье: большую часть семейных обязанностей должна выполнять жена, а муж обеспечивает материальное благополучие и осуществляет контакты семьи с социальным окружением. Вместе с тем, значительная часть юношей склоняется к равноценному участию в организации семейной жизни обоих супругов. Их представление о будущей семье соответствует эгалитарному типу семьи.

Применение ранговой корреляции Спирмена показало, что существует прямая слабая корреляционная взаимосвязь между показателем андрогинии и потворствующей гиперпротекцией ( $R_s = 0,26; p \leq 0,05$ ). Иными словами, проявление андрогинии тем ярче, чем сильнее в отношениях родителей к ребенку наблюдается потворствующая гиперпротекция, проявляющаяся в чрезмерном проявлении внимания к собственному ребенку (в данном случае уже юноше), заботы, стремлении опекать и удовлетворять его потребности, зачастую максимально и некритически. Данный тип воспитания (по определению) содействует развитию демонстративных и гипертимных черт характера, что также свойственно андрогинии.

Также выявлена слабая обратная взаимосвязь между фемининностью и поддержанием эмоционального климата в семье» ( $R_s = -0,30; p \leq 0,05$ ), а также фемининностью и представлением об исполнении роли хозяина/хозяйки ( $R_s = -0,27; p \leq 0,05$ ). Чем выше показатель проявления фемининных характеристик у юношей, тем реже в их представлениях поддержание эмоционального климата в семье возлагается на супруга

или на обоих супругов, а исполнение роли хозяина в семье возлагается на супруга, и наоборот.

Взаимосвязь обратная умеренная выявлена между представлениями о воспитании детей и потворствующей гиперпротекцией» ( $R_s = -0,41$ ;  $p \leq 0,01$ ); взаимосвязь прямая слабая между представлениями о воспитании детей и эмоциональным отвержением ( $R_s = 0,26$ ;  $p \leq 0,05$ ). Чем чаще в представлениях юношей воспитание детей возлагается на супруга или обоих супругов, тем реже в оценке семейного стиля воспитания встречается потворствующая гиперпротекция, и наоборот. Чем чаще в представлениях юношей воспитание детей возлагается на супруга, тем чаще в оценке семейных взаимоотношений встречается эмоциональное отвержение, и наоборот.

Представление юношей о поддержании эмоционального климата в семье взаимосвязано с эмоциональным отвержением ( $R_s = 0,34$ ;  $p \leq 0,01$ ) – взаимосвязь обратная умеренная: чем чаще в представлениях юношей поддержание эмоционального климата в семье возлагается на супруга, тем чаще в оценке семейных взаимоотношений встречается эмоциональное отвержение, и наоборот.

Организация развлечений в представлениях юношей взаимосвязана с потворствующей гиперпротекцией ( $R_s = 0,26$ ;  $p \leq 0,05$ ) – взаимосвязь обратная слабая: чем чаще в представлениях юношей организация развлечений в семье возлагается на супруга, тем чаще, по их мнению, в стилях семейного воспитания проявляется тенденция к потворствующей гиперпротекции, и наоборот.

В целом применение корреляционного анализа подтвердило наличие взаимосвязи полоролевой идентификации юношей с их представлениями о стилях семейного воспитания и распределении ролей в будущей семье. Наличие фемининных проявлений в идентификации юношей способствует наделению женщин статусом «хозяйки», а также ответственности за поддержание эмоционального климата в семье. Проявление андрогинии тем ярче, чем сильнее в отношениях родителей к ребенку наблюдается потворствующая гиперпротекция, проявляющаяся в чрезмерном проявлении внимания к собственному ребенку (в данном случае уже юноше), заботы, стремлении опекать и удовлетворять его потребности, зачастую максимально и некритически. По мнению юношей, потворствующая гиперпротекция зачастую проявляется и тогда, когда организация развлечений в семье осуществляется в основном только

женщиной. Если же в представлениях юношей воспитание детей и поддержание эмоционального климата в семье возлагается на супруга, то в оценке семейного стиля воспитания не встречается потворствующая гиперпротекция, а чаще упоминается эмоциональное отвержение, т. е. отцы не склонны потакать собственным детям, а зачастую держатся в общении с ними эмоционально холодно.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Е. В. Самаль.*

### Литература

1. Бем, С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. М. : РОССПЭН, 2004. 336 с.
2. Андреева, Т. В. Психология семьи / Т. В. Андреева. СПб. : Речь, 2007. 384 с.
3. Степанова, Л. Г. Психологическая диагностика гендерных характеристик личности / Л. Г. Степанова. Мозырь : Содействие, 2006. 72 с.
4. Слепова, В. И. Психологическая диагностика семейных отношений / В. И. Слепова, Т. А. Заeko. Мозырь : Содействие, 2007. 196 с.

## ИСТОРИЯ ПИСЬМЕННОСТИ МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКА

Батцэнгэл Хашбат (Монголия), Ахметова Л. В.

*Томский государственный педагогический университет*

**Введение и понятие письменности.** Письменность появилась примерно к 3300 г. до н. э. в Шумере, к 3000 г. до н. э. в Египте, к 2000 г. до н. э. в Китае. Во всех регионах этот процесс шел по одной схеме: рисунок – пиктограмма – иероглиф – алфавит (последний появился у финикийцев в 1 тыс. до н. э.). Одним из первых ее видов была узелковая письменность. Определенное число узелков завязанных на веревке, передавало то или иное сообщение. Одновременно с узелковым письмом возникло и рисуночное письмо, в котором записи делались с помощью рисунков. Постепенно письменность совершенствовалась. Каждый знак – это рисунок, который приобретал всё новые и новые значения. Число знаков увеличивалось, начертания их изменялись, всё менее поминая изображения предметов. Рисуночным предписьмом, известным с XIV в., является так же пиктограмма. Пиктограмма (или иначе картинопись) пред-



ставляет собой изображения предметов, событий и действий с помощью условных знаков. Например, знак, изображающий ногу может значить «ходить», «стоять», «приносить». Определенной системы расположения пиктограмм не существовало: они могли следовать и горизонтально и вертикально, и методом бустрофедон (противоположное направление соседних «строк», т. е. серий пиктограмм).

В XIV–XI вв. до н. э. появляются иероглифы. Иероглифы (от *греч.* «хиерос» – священный и «глифе» – вырезанное) – составляли основу древнеегипетской письменности. Описанные выше виды письменности были громоздкими и сложными в применении, требовали усовершенствования. На смену иероглифам пришёл алфавит – система взаимосвязанных знаков, минимально простая и достаточная для материализации порождаемых человеком мыслей.

Жизненный путь монгольской письменности, ее рождение и переживания – важная часть истории культуры монголоязычных народов. Возникновение, развитие и дифференциация монгольской государственности, далее, в XVI–XVII вв. – восстановление единства монголов, но уже с новой культурой, сформированной под влиянием буддизма и тибетской культуры, а за последние 600–700 лет около десяти реформ алфавитной системы, заимствованных из разных культур – вот такой путь формирования и развития монгольской письменности. В настоящее время у большинства нынешних монгольских народов старая письменность уступила место новой созданной на основе русской кириллицы.

В исторической науке принято считать, что письменность монголов возникла около 2000 лет назад. Монголы в течение своей истории имели не одну, а несколько письменностей. Самой древней является «кэми» высечение на камне и вырезание на дереве образцов находок памятников письменности Сяньбы. От монгольских памятников дочингизовой эпохи мало что сохранилось. О них имеются только скудные, иногда загадочные сообщения или они представлены немногочисленными и практически нерасшифрованными надписями.

**Руническое письмо.** Древнетюркское руническое письмо (Орхоно-енисейская письменность), применявшаяся в Центральной Азии для записей на тюркских языках в VIII–X вв. Орхоно-енисейская письменность обслуживала единый литературный язык (наддиалектный койне) того времени, которое обычно называется языком орхоно-енисейских надписей.

В руническом письме различают семь групп: ленско-прибайкальская, енисейская, монгольская, алтайская, восточно-туркестанская, средне-азиатская, восточно-европейская. Эти группы принадлежат соответственно племенным союзам: курыкан, Кыргызскому каганату, Восточно-тюркскому каганату, Западно-тюркскому каганату, Уйгурскому каганату в Монголии, Уйгурскому государству в Восточном Туркестане, булгарам, хазарам и печенегам.



Рис. 1. Рунический алфавит (орхонский вариант)

Руническое письмо – буквенная (не слоговая) система: отдельные знаки обозначают либо гласные, либо согласные звуки (всего 25–26 фонем). Около десяти букв служат для передачи сочетаний двух согласных или гласного с согласным.

Рунический алфавит состоял первоначально из 37 или 38 знаков, имеющих геометрические очертания и, в отличие от согдийского прототипа, был хорошо приспособлен для фиксации на камне, дереве, металле. Руны достаточно точно передавали фонетические особенности тюркского языка. Большая часть согласных знаков имела два варианта начертания, в зависимости от того, с каким гласным (переднего или заднего ряда) этот согласный употреблялся.

Памятники древнетюркского письма располагаются на территории таких современных стран как Россия, Казахстан, Киргизия, Китай и Монголия. Один из редких рукописных рунических памятников – книга гаданий.

**Иероглиф и письменность Киданей.** В XIV–XI вв. в Монголии стало развиваться иероглифическое письмо – Кидань. Кидань (Кхитан-китай) – кочевые племена монгольской (согласно китайской исто-

риографии – тунгусской) группы, в древности населявшие территорию современной Внутренней Монголии, Республики Монголия и Маньчжурии. С 907 по 1125 гг. существовало киданьское государство Ляо, управляемое кланами Елюй и Сяо. Протянувшись от Японского моря до Восточного Туркестана, империя Ляо стала наиболее могущественной державой Восточной Азии. Это отразилось и на формировании письменности. Письменные памятники на киданьском языке почти не расшифрованы, в связи с этим, в настоящее время по поводу происхождения киданьской письменности существует много противоречий. Около 200 киданьских слов сохранились в китайской транскрипции, однако они представляют собой преимущественно названия титулов, которые с легкостью переходят из одного языка в другой: некоторые из них обнаруживают параллели как в тюркских, так и монгольских языковых системах.

В династическую эпоху были созданы две письменные системы: «Большая письменность» и «Маленькая письменность».

*Большая письменность* изображалась в виде вертикальных колонок, которые нужно было читать сверху вниз и справа налево. Некоторые из знаков были заимствованы из китайского языка, однако, большая часть символов была «собственным изобретением» людей того времени (см. рис. 2).



Рис. 2. Большая письменность Киданей

*Маленькая письменность* была создана ученым Дилой (Diela), который был вдохновлен алфавитом Уйгур (Uighur). Маленькая письменность включала 370 знаков, сюда же входили анаграммы силлабограммы (syllabograms) и, вполне возможно, что некоторые из фонограмм. Фонограммы в данном случае – это фонетические транскрипционные знаки (см. рис. 3).



Рис. 3. Маленькая письменность Киданей

По мнению ученых, этнографов и историков, эти два вида письменности использовались, практически параллельно. Для этих двух видов письменности характерно наличие общих знаков, точнее форм знаков, а также способов, при помощи которых они собирались в слова или тексты.

Иероглифическая письменность имела серьезные недостатки: многочисленность знаков в системе (от нескольких сотен до многих тысяч) и трудность при освоении чтения. По подсчетам китайских ученых, только в древнейших надписях XVI–XI вв. до н. э. встречается около 2 000 различных иероглифов. Однако, историческая роль иероглифической письменности велика и заключается в том, что оказала существенное влияние на особенности развития мышления народов Востока, на их способность мыслить символами

**Период Монгольских письменностей.** Исследователь Б. Я. Владимирцов, исходя из того положения о том, что «письменный монгольский язык не является чем-то раз и навсегда установившимся», делит историю развития письменности монголов на три периода.

*Первый период* (XII–XVI вв.) характеризуется, прежде всего тем, что тогда монголами употреблялось без всяких изменений уйгурское письмо.

*Второй период* (XV–XVII вв.) истории монгольского письма характеризуется некоторым приспособлением старого уйгурского письма, выработкой «монгольского» почерка и созданием более развитого литературного языка. В этот период язык «старательно оберегался» от всяких иноязычных и, особенно, диалектных вторжений. Благодаря этому литературные произведения той эпохи сохранили в лексическом отношении много древних элементов, в том числе и старых турецких заимствований.

*Третий период* (XVII–XX вв.). Окончательно вырабатывается классическая форма литературного языка монголов. Происходит оконча-

тельное приспособление старого уйгурского письма, вырабатывается, наконец, окончательное настоящее «монгольское» письмо, определяются несколько видов почерков и одновременно с этим обрабатывается и сам литературный язык, как со стороны морфологии, так и со стороны лексики и стиля. Этот новый период характеризуется большими изменениями, возникающими под влиянием тибетского и диалектного языков.

*Монгольская письменность* (классическое монгольское письмо и старомонгольское письмо). Ранний период истории Монгольской письменности (классическое монгольское письмо и старомонгольское письмо) еще совершенно не изучен. В частности, нерешенным является даже вопрос о точном времени зарождения монгольской письменности; проникновение к монголам уйгурского алфавита и период оформления того письменного языка, который в настоящее время обслуживает значительное количество монгольских народов (см. рис. 4).

Vowels	Consonants						Numerals		
ᠠ	a	ᠨ	n	ᠱ	sh	ᠬ	x	ᠬ	0
ᠡ	э	ᠩ	ng	ᠲ	t	ᠬ	k	ᠠ	1
ᠢ	и	ᠪ	b	ᠳ	d	ᠴ	ts	ᠡ	2
ᠣ	о	ᠫ	p	ᠴ	ch	ᠵ	dz	ᠢ	3
ᠤ	у	ᠬ	x	ᠵ	dzh	ᠬ	x	ᠣ	4
ᠥ	ou	ᠭ	г	ᠶ	й	ᠵ	ж	ᠤ	5
ᠦ	oo	ᠮ	m	ᠫ	p	ᠬ	lh	ᠤ	6
ᠦ	ee	ᠯ	l	ᠪ	v	ᠬ	zh	ᠤ	7
		ᠰ	s	ᠪ	f	ᠬ	ch	ᠤ	9

Рис. 4. Традиционный монгольский алфавит

По одной из легенд, в начале становления Монгольской империи, в XIII в., Чингис-хан победил найманов и захватил уйгурского писца, Тататунгу, который приспособил для записи монгольского языка уйгурский алфавит. По другой легенде, Чингис-хан потребовал создать письменность на основе архаичного в его времена произношения, чтобы письменность объединяла носителей различных диалектов того времени. Это объясняет характерное несоответствие орфографии и произношения старомонгольской письменности. Историческим свидетельством явилась стела – Чингисов камень (осн. 1224–1225 гг.),

найденная Г.И. Спасским в 1832 г. в Нерчинском округе в Забайкалье (недалеко от городища, входившего во владения Есунхэ). На камне *уйгуро-монгольским письмом* начертана надпись, которая гласит: «Когда после завоевания сартаульского народа Чингис-хан собрал нойонов всего монгольского улуса в местности Буха-Суджихай, Есунхэ выстрелил (из лука) на 335 саженей».

Самой заметной чертой старомонгольского письма является вертикальное направление письма – это единственная активно использующаяся вертикальная письменность, в которой строки записываются слева направо. Письменность с небольшими изменениями дошла до наших дней и используется монголами.

*Квадратная письменность.* Старомонгольская письменность, первым памятником которой из числа дошедших до нас является так называемый «Чингисов камень», мощное распространение и развитие которой относится уже к значительно более новым временам, не является единственной письменностью монголов, и почти через 50 лет после появления первого известного нам памятника возникла другая, которая должна была сменить ее, но на деле соперничать с ней не могла и которая сошла со сцены после сравнительно кратковременного существования. Этой новой письменностью монголов является так называемая квадратная письменность, условно называемая так по той причине, что знаки ее алфавита имеют по большей части квадратные очертания (см. рис. 5).

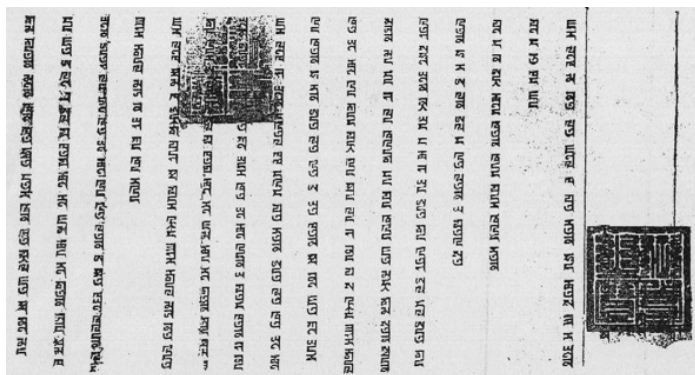


Рис. 5. Квадратное письмо

Квадратная письменность возникла в период царствования императора Хубилая, и просуществовала в течение почти всего юаньского периода истории монголов. В 1269 г. основатель монгольской династии Юань Хубилай приказал тибетскому монаху Пагба-ламе разработать новый алфавит, который должен был использоваться во всей империи. Для создания нового письма Пагба-лама использовал тибетское письмо, добавил в него символы для отображения монгольской и китайской фонетики и задал аналогичный старомонгольскому порядок написания знаков сверху вниз и строк слева направо. По сравнению с старомонгольским письмом, письмо имело квадратные формы. Поэтому его так и называли – квадратное письмо. Квадратный алфавит, в отличие от того алфавита, который он был призван сменить, должен был обслуживать не только монголоязычное население Юаньской империи, но и другие населявшие эту империю национальности. Квадратное письмо вышло из употребления вместе с падением династии Юань в 1368 г.

*Ясное письмо.* В 1648 г. Зая-Пандита (Зая Пандита Огторгуйн Далай (настоящее имя Намхай Чжамцо)) специально для ойратов на базе монгольского письма разработал «Тодо бичиг» – «Ясное письмо». Эта письменность сыграла исключительно важную роль в распространении буддизма среди ойратов, способствовала объединению различных культур, созданию в обществе идеологии единства, национальной и территориальной независимости, государственного суверенитета.

Важными моментами «Тодо Бичиг» следует признать: установление однозначности (поэтому алфавит называется «ясным»), введение новых букв и дидактических знаков; создание новой орфографии; точная и четкая передача гласных на письме; четкое разделение глухих и звонких согласных; установление основ нового литературного языка ойратов. Зая-Пандита, создавая алфавит «Ясное письмо», сохранял преемственность и не порывал с традициями своих предшественников и современников.

Свою письменность Зая-Пандита сразу же закрепил практической деятельностью – переводами священных сутр, а талантливая плеяда его учеников и последователей распространила и утвердила эту письменность на всей территории расселения ойратских племен, организовав ксилографическое издание переводов на своем родном языке. Г. С. Лыткин писал: «Передавая вполне живой говор народа, письменность с этих пор сделалась способною быть как бы хранилищем ойратов в слове, дала

ойратским поколениям начало единства и самобытности и, служа средством передачи умственного образования, она с распространением буддизма отняла у последнего возможность подавлять развитие народности и успехи просвещения. Зая-Пандита освятил эту новую письменность, передав на ней произведения религиозно-ученого содержания, и тем положил твердое начало духовной и исторической литературе – источнику просвещения и развития народной жизни ойратов» (см. рис. 6).

[illegible]

Рис. 6. Алфавит ясного письма

[illegible]

Рис. 7. Алфавит галик

«Ясное письмо», именуемое в литературе как ойратская, старокалмыцкая, следует рассматривать как выдающееся культурное наследие ойрат-калмыков.

«Ясное письмо» является выдающимся памятником духовной культуры: на нем создано и сохранилось большое количество религиозной, художественной литературы, философских сочинений, медицинских трактатов, трудов по грамматике, астрологии, а также учебники, словари. «Тодо бичиг» в XVII–XVIII вв. сыграл огромную роль в укреплении межнациональных и международных связей между отдельными народами и государствами центральноазиатского региона.

ГАЛИК (тибето-монгольское письмо) – буквенное письмо на монгольской основе.



Время и основания создания галик точно не установлены. Так Лоукотка упоминает, что это письмо разработано в 1587 г. по повелению Далай-ламы III Содном-Чжамцо (1543–88) тибетским просветителем и переводчиком Аюши-Гуши (*Аюш гүүш*). По другим данным, галик ввел еще в XIII в. сам Темучин (Чингисхан) (см. рис. 7).

*Письменность Соёмбо.* Письменность Соёмбо (монг. Соёмбо бичиг, соёмбо бичиг) – одна из исторических монгольских письменностей, абугида, разработанная монгольским монахом и преподавателем Дзанабадзаром в 1686 г., чтобы писать на монгольском языке. Также ее можно использовать, чтоб писать на тибетском языке и санскрите.

a	ā	e	ē	i	ī	o	ō	ū	ū		ai	au

ga	ka	ṇa	ca	ja	ña	da	ta	na	ba	pa	ma	ya	ra	va	la	śa	sa	ha ksa

ag	ak	an			ad	an	ab		am		ar		al	aś	as ah

153

Фактически слоговая система соёмбо основана на письме деванагари, а форма букв восходит к индийскому письму ранджана. Отдельные символы напоминают традиционное монгольское письмо и орхоно-енисейские руны. Соёмбо – первая монгольская письменность, в которой применено направление письма слева направо, в отличие от предыдущих вертикальных систем.

*Горизонтальное квадратное письмо.* Примерно в то же время Дзанабадзаром был разработан еще один новый алфавит, горизонтальное квадратное письмо, которое было вновь открыто в 1801 г. Форма его букв квадратная, но строки в отличие от письма Пакба ламы идут слева направо, как в тибетском. Отсюда и название этого алфавита, который стал известен в Европе уже в конце XVIII в. Подробности его использования неизвестны.

В «Сборнике исторических сведений о монгольских народностях» П. С. Паллас опубликовал копию 93 образца письма с угловатыми знаками без указания на значение букв и на источник образца. Потом этот алфавит изучал известный бурятский ученый Доржи Банзаров, автор блестящей монголо-калмыцкой грамматики А. Бобровников, английский востоковед А. Уайли, который видел надписи этим письмом в пекинской монгольской кумирне Юнхэгуи («Дворец вечной гармонии») и др. Главным источником исследований служил единственный известный печатный «образчик письмен», который приложен «без всяких объяснений к одному буддийскому сборнику молитв, неизвестно когда и где напечатанному». Этот «образчик» – часть пекинского ксилографа, хранится в «Старом фонде» ЛОИВАН.

*Вагиндра и Бурятское письмо.* Вагиндра (вагинтара – санскритская транскрипция *vaghintara*) – разновидность старомонгольского письма, разработанная в 1905 г. бурятским монахом Агваном Доржиевым (1850–1938). Его задачей было устранение неоднозначностей в орфографии и возможность записи наряду с монгольским русского языка (например мягкие буквы, а также *и*, *ы*, *ф*). Была устранена вариативность формы символов в зависимости от положения – все знаки основывались на среднем варианте старомонгольского письма. Почти все буквы имели три графических варианта (аллографа), в зависимости от того, какое место в слове они занимают (в начале слова, в середине, в конце).

*Маньчжурское письмо.* Маньчжурский язык (уст. – манджурский) – один из старописьменных языков, сохранившийся в обширной ксило-

графической и рукописной литературе, созданной в XVII–XIX вв., в период существования маньчжурского государства и правления маньчжурской Дайцинской династии (1644–1911) в Китае.

С 1599 г. была введена письменность на маньчжурском языке, для создания которой было использовано монгольское письмо. В 1632 г. эта письменность реформирована применительно к особенностям маньчжурского языка. Так сложился маньчжурский алфавит, на котором была создана обширная литература, переводная и оригинальная, велось обучение, осуществлялась дипломатическая переписка вплоть до Синьхайской революции (1911), положившей конец Цинской монархии в Китае. В развитии собственно маньчжурского литературного языка различают два периода: с конца XVI в. до середины XVII в. (монгольское письмо) и с первой половины XVII в. (1632) до начала XX в. (маньчжурское письмо, с постепенным нарастанием числа китайских заимствований). Маньчжурский язык изменялся под влиянием китайского, монгольского языков и отчасти санскрита. Из этих языков он заимствовал лексику и некоторые звуки.

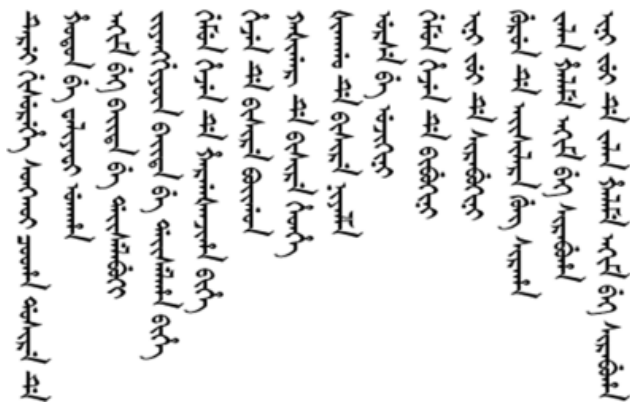


Рис. 9. Маньчжурское письмо

*Латиница и кириллица.* С 1 февраля 1941 г. Монголия официально перешла на модифицированный латинский алфавит, который некоторое время использовался для печати книг и газет. Однако, согласно официальным объяснениям, принятая система письма оказалась недостаточно продуманной: она не охватывала всех звуков монгольского языка

и была сложна в использовании. В монгольском варианте латиницы существовали дополнительные буквы: «ө», «ç» («ч»), «ş» («ш») и («ж»). «У» соответствовало кириллическому «ү». Буквы *f, h, p, v* использовались редко, а *q, w* и *x* практически не употреблялись.

Самая молодая письменность Монголии – это кириллица. Принятие кириллицы произошло практически одновременно с кириллизацией в СССР, поэтому отказ от латиницы мог быть обусловлен политическими соображениям (см. рис. 10).

Монгольский кириллический алфавит				
А а	Б б	В в	Г г	Д д
Е е	Ё ё	Ж ж	З з	И и
Й й	К к	Л л	М м	Н н
О о	Ө ө	П п	Р р	С с
Т т	У у	Ү ү	Ф ф	Х х
Ц ц	Ч ч	Ш ш	Щ щ	Ъ ъ
Ы ы	Ь ь	Э э	Ю ю	Я я

Рис. 10. Монгольский кириллический алфавит

Модифицированный вариант кириллицы, который включает в себя русский алфавит и плюс две дополнительные буквы – Өө [ö] и Үү [ü]), был принят с 1941 г. С 1 января 1946 г. на новый алфавит была в основном переведена вся печать, а с января 1950 г. – все делопроизводство. Введение данного алфавита обосновывалось необходимостью установления прямой связи между разговорной фонетической нормой и письменностью. Считалось, что старомонгольская письменность недоступна простым людям, так как формы слов, использующиеся в ней, значительно устарели и изучение письменности требовало фактически изучения монгольского языка эпохи Средневековья, с большим количеством букв и давно утраченными падежными формами.

Кириллизация проводилась на основе так называемого «цокающего» халхасского диалекта (так, за словом «чай» при кириллизации окончательно закрепилась фонетическая форма *монг. цай*, тогда как в старомонгольском *ч* и *ц* не различались). Также по сравнению со старомонгольской орфографией были четко дифференцированы «ж» и «з», «г» и «х» слов мягкого ряда, «о» и «у», «ө» и «ү». Написание заимствований из языков, не имеющих гармонии гласных, стало точнее, по-

скольку старомонгольское письмо автоматически подразумевало идентификацию фонетики всего слова как мягкого (переднеязычного) или твёрдого (заднеязычного) ряда, что идентифицировалось чаще всего по первому слогу.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Л. В. Ахметова.*

#### **Литература**

1. Дьердь, К. Книги монгольских кочевников / Кара Дьердь. М. : Институт востоковедения, 1972. С. 96.
2. Попе, Н. Н. Грамматика письменно-монгольского языка / Н. Н. Попе. Л., 1937. С. 6.
3. Ручкин, Г. В. История развития письменности / Г. В. Ручкин. Рязань, 2001.
4. Гриневич, Г. С. Праславянская письменность. Ч. 2 : Древняя письменность Сибири и Монголии / Г. С. Гриневич. М. : Изд-во «Летопись», 1999.
5. Малов, С. Е. Памятники древнетюркской письменности Монголий и Киргизии / С. Е. Малов. М., 1959.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ВЫПУСКНИКОВ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Е. И. Белоус

*Российский государственный социальный университет  
(филиал в г. Минске)*

На сегодняшний день недостаточно изучена проблема, связанная с исследованием мотивационных детерминант, побуждающих молодого человека осваивать культурологические (творческие) профессии. Качество и выраженность мотивации к творческой деятельности является значимой в создании творческого продукта, определяя во многом его смысловую наполненность. Однако, эта проблема актуальна и потому, что в профессиональном обучении являются значимыми гармоничность развития профессиональных и учебных мотивов, доминанта внутренней мотивации над внешней, сформированность мотивации саморазвития и самоактуализации.

Представляет исследовательский интерес изучение психологических механизмов формирования профессиональной мотивации студентов культурологических вузов, их психологических ресурсов и потенциальных

возможностей. В частности исследование социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере выпускников культурологических вузов позволит предположить насколько получаемая профессия является мотиватором для развития личности будущего специалиста, а также насколько имеющиеся установки соотносятся с требованиями к получаемой профессии, чтобы в последующем обеспечить успешность деятельности молодого специалиста.

Для формирования личности будущего работника сферы культуры важны такие психологические свойства и качества как профессиональная направленность личности, профессиональное мышление, профессиональное самосознание. Социально-психологические установки обуславливают развитие всех выше перечисленных составляющих, но в первую очередь профессиональной направленности.

Профессиональная направленность личности выражается в адекватном понимании и принятии целей и задач профессиональной деятельности, наличии сформированных профессиональных мотивов, устойчивых интересов, склонностей, взглядов, убеждений, установок, относящихся к избранной профессии. О профессиональной направленности личности студента свидетельствует понимание целей, задач профессиональной деятельности, требований, которые она предъявляет, удовлетворенность выбранной профессией и желание работать по окончании вуза в соответствии с ней. Недостаточно сформированная профессиональная направленность является одной из причин того, что определенная часть выпускников культурологических вузов занимается деятельностью, не соответствующей выбранной профессии, а порой вообще не относящихся к сфере культуры [1].

Однако, для того чтобы стать мастером своего дела, недостаточно обладать профессиональной направленностью и профессиональными способностями, необходимо развитие профессионально важных свойств характера. Для работника культуры такими обязательными свойствами являются внимательность к людям, общительность, доброта, гуманность, тактичность. Следует подчеркнуть, что степень выраженности данных свойств и стремление к их последующему развитию и совершенствованию также во многом определяется имеющимися у личности социально-психологическими установками.

Наше исследование было направлено на изучение особенностей социально-психологических установок в мотивационной сфере выпуск-

ника. Возрастной состав испытуемых от 21 до 25 лет. Общее количество – 80 человек – выпускники четырех специальностей:

- специальность «Культурология» – 20 испытуемых, культурологи-менеджеры. Далее по тексту «Менеджеры-культурологи»;

- специальность «Социальная работа» – 20 испытуемых, специалисты по социальной работе. Далее по тексту «Социальные работники»;

- специальность «Режиссура» – 20 испытуемых, режиссеры. Далее по тексту «Режиссеры»;

- специальность «Народное творчество» – 20 испытуемых, руководители народного оркестра, ансамбля, хора. Далее по тексту «Музыканты».

Для реализации поставленной цели исследования использовалась «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О. Ф. Потемкина) [2. С. 521]. Методика предназначена для выявления степени выраженности социально-психологических установок, направленных на «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат». В результате диагностики были получены данные для каждой группы испытуемых по восьми шкалам социально-психологических установок.

Результаты показали, что у группы «Режиссеры» по шкале ориентация на «процесс – результат» наиболее всего выражен показатель ориентации на процесс (7,15 баллов); по шкале ориентация на «альтруизм – эгоизм» наиболее выражен «альтруизм» (6,3 баллов); по шкале ориентация на «свобода – власть» больше выражен показатель «свобода» (6,5 баллов); по шкале ориентация на «труд – деньги» доминирует показатель ориентации на труд (5,35). Иными словами, выпускники специальности «Режиссеры» более ориентированы на процесс, ими больше движет интерес к делу. Доминирование данных установок может быть обусловлено особенностями выбранной профессиональной деятельности, так как режиссеры ориентированы на организацию самого процесса деятельности, от него зависит как конечный результат деятельности, так и промежуточные достижения.

У группы «Музыканты» по шкале ориентация на «процесс – результат» показатели очень близки друг к другу – ориентация на процесс (6,75 баллов), ориентация на результат (6,7 баллов); по шкале ориентация на «альтруизм – эгоизм» наиболее выражена ориентация на альтруизм (5,1 баллов); по шкале ориентация на «свобода – власть» больше выражен показатель ориентации на свободу (5,85 баллов); по шкале

ориентация на «труд – деньги» доминирует показатель ориентации на труд (5,45). Данные результаты позволяют утверждать, что у будущих музыкантов ориентация на процесс сочетается с ориентацией на результат – ими движет не только интерес, но и результативность деятельности. Доминирование данных установок так же может быть обусловлено особенностями выбранной профессиональной деятельности, так как для музыканта важна целостность композиции, т.е. не только техника исполнения, но и ее логическая законченность.

У группы «Социальные работники» по шкале ориентация на «процесс – результат» наиболее всего выражен показатель ориентации на процесс (6 баллов); по шкале ориентация на «альтруизм – эгоизм» показатели очень близки друг к другу – ориентация на альтруизм (4,1 баллов), ориентация на эгоизм (4 балла); по шкале ориентация на «свобода – власть» больше выражен показатель свободы (6 баллов); по шкале ориентация на «труд – деньги» доминирует показатель ориентации на «труд» (4 балла). Как мы видим, для выпускников специальности «Социальная работа», ориентация на процесс сочетается с ориентацией на свободу, а значит можно предположить, что их профессиональная деятельность во многом требует самостоятельности, инициативы и соблюдения многих условностей и законодательных аспектов, что может сказываться на ощущении внутренней свободы. Для достижения результата требуется много рутинной работы, а значит и много потраченного времени.

У группы «Менеджеры-культурологи» по шкале ориентация на «процесс – результат» наиболее всего выражен показатель ориентации на результат (6,25 баллов); по шкале ориентация на «альтруизм – эгоизм» больше выражен показатель ориентации на альтруизм (5,85 баллов); по шкале ориентация на «свобода – власть» доминирует показатель ориентации на свободу (6,25 баллов); по шкале ориентация на «труд – деньги» доминирует показатель ориентации на труд (6,25 балла). У данных выпускников сочетаются ориентации на результат, труд и свободу. Специфика деятельности культуролога-менеджера оправдывает преобладание данных мотивов. Разрабатывая и осуществляя культурную политику, для менеджера социокультурной деятельности необходимо планировать и осуществлять работу так, что бы достигать определенного результата, даже если придется использовать все свое время, вопреки суете, помехам и неудачам. Расширяя возможности организаци-



онно-управленческой работы в учреждениях образования и культуры, менеджерам необходима свобода выбора и действий.

*Как мы видим, у всех групп испытуемых, кроме группы «Менеджеры-культурологи», доминирующая тенденция – ориентация на процесс.* Кроме того, у всех групп испытуемых некоторые ориентации выражены сильно, а другие слабо, что характеризует каждую из них как группу с дисгармоничными ориентациями.

Статистический анализ достоверности различий по  $U$ -критерию Манна – Уитни при критических значениях для каждой выборки (20 человек) для  $p \leq 0,05 = 127$ ; для  $p \leq 0,01 = 105$  показал, что существуют значимые различия в выраженности социально-психологических установок.

Статистически значимые различия выявлены по шкале ориентация на «процесс» у групп «Менеджеры-культурологи» и «Режиссеры» ( $U = 122,5$ ; при  $p \leq 0,05$ ); по шкале ориентация на «результат» у групп «Социальные работники» и «Музыканты» ( $U = 116,0$ ; при  $p \leq 0,05$ ), а так же у групп «Режиссеры» и «Музыканты» ( $U = 117,5$ ; при  $p \leq 0,05$ ); по шкале ориентация на «альтруизм» у групп «Менеджеры-культурологи» и «Социальные работники» ( $U = 116,5$ ; при  $p \leq 0,05$ ); по шкале ориентация на «труд» у групп «Социальные работники» и «Музыканты» ( $U = 118,0$ ; при  $p \leq 0,05$ ) а так же «Режиссеры» и «Социальные работники» ( $U = 116,5$ ; при  $p \leq 0,05$ ); по шкале ориентация на «власть» у групп «Менеджеры-культурологи» и «Режиссеры» ( $U = 113,0$ ; при  $p \leq 0,05$ ); по шкале ориентация на «деньги» у групп «Менеджеры-культурологи» и «Музыканты» ( $U = 106,5$ ; при  $p \leq 0,05$ ). Так же выявлены высоко значимые различия по шкалам *ориентация на «альтруизм», ориентация на «труд», ориентация на «власть» и ориентация на «деньги».* По шкале *ориентация на «альтруизм»* у групп «Режиссеры» и «Социальные работники» ( $U = 96,5$ ; при  $p \leq 0,01$ ), по шкале *ориентация на «труд»* у групп «Социальные работники» и «Менеджеры-культурологи» ( $U = 77,5$ ; при  $p \leq 0,01$ ), по шкале *ориентация на «власть»* у групп «Режиссеры» и «Менеджеры-культурологи» ( $U = 73,5$ ; при  $p \leq 0,01$ ), по шкале *ориентация на «деньги»* у групп «Режиссеры» и «Менеджеры-культурологи» ( $U = 99,0$ ; при  $p \leq 0,01$ ). Показатели по другим шкалам значимо не различаются.

Полученные результаты позволяют утверждать, что студенты-выпускники специальности «Режиссеры» более всего ориентированы на процесс, альтруизм и труд, менее ориентированы на результат, власть и деньги. Им нравится деятельность сама по себе, они комфортно себя

чувствуют при отсутствии четких критериев результата. Их труд приносит им больше радостей и удовольствия, чем какие-то иные занятия. При ориентации на альтруистические ценности и процесс деятельности, у них на второй план уходят мотивы увеличения своего благосостояния и оказания непосредственного влияния на других, на общество, что согласуется со спецификой профессиональной деятельности режиссеров.

Студенты-выпускники специальности «Музыканты» более всего ориентированы на результат и труд, менее на власть и деньги. Для них основной ценностью является конечная цель работы, но при этом их труд приносит им больше радостей и удовольствия, чем какие-то иные занятия. Творческая деятельность для музыкантов является их главной жизненной потребностью, поэтому стремление увеличить свое благосостояние и оказывать влияние на других или на общество выражены меньше, что также соответствует профессиональной специфике.

Студенты-выпускники специальности «Социальные работники» меньше всех других ориентированы на результат, альтруизм и труд. Конечная цель работы не является основной ценностью для них, трудятся они в меру своих возможностей, не прикладывая серьезных усилий. Альтруизм и эгоизм выражен в одинаковых пропорциях. Полученные результаты для будущих специалистов социальной сферы являются несколько настораживающими.

Менеджеры-культурологи более всего ориентированы на альтруизм, труд, власть и деньги, менее всего на процесс. Для данных будущих специалистов основной ценностью является конечная цель работы. Они максимально эффективны, когда знают ответ на вопрос: «Зачем это делать?». Поэтому готовы работать всегда и везде. Преследуя альтруистические ценности, они все же не забывают о своем благосостоянии. Так же ведущей ценностью для них является влияние на других, на общество. Данные отличия менеджеров-культурологов от других групп также отражают их профессиональную направленность.

Таким образом, результаты исследования показали, что имеющиеся у выпускников культурологического вуза социально-психологические установки во многом соответствуют требованиям будущей профессии. Однако все группы испытуемых отличаются дисгармоничными ориентациями, что является показателем недостаточно четкой сформированности установок и отсутствием единства среди внутренних побудительных мотивов.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Е. В. Самаль.*

**Литература**

1. Бакланова, Н. К. Профессиональное мастерство работника культуры : учеб. пособие / Н. К. Бакланова. М. : МГУК, 1996. 156 с.

2. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. Ростов н/Д. : Феникс, 2006. 490 с.

**ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНО-  
ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ  
ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ**

**О. Г. Берестнева, О. С. Жаркова, И. Л. Шелехов**

*Томский политехнический университет*

*Томский государственный педагогический университет*

Понятие competence или competency («компетентность» (competence)) относится к функциональным областям и «компетенция» (competency) к поведенческим областям, но используется непоследовательно, доминирует в литературе по стратегии управления с 1990-х гг. и придает особое значение понятию «ядерная компетенция» как ключевому организационному ресурсу, который может использоваться для получения конкурентного преимущества.

Компетентность – это приобретаемое в результате обучения интегральное качество, увязывающее знания и умения со способностью их применять на практике, позволяющее эффективно действовать и достигать лично значимые цели в определенных сферах деятельности.

На сегодняшний день по инициативе совета по ИТ в Министерстве информационных технологий и связи Российской Федерации при поддержке Ассоциации Предприятий Компьютерных и Информационных Технологий (АП КИТ) были разработаны Профессиональные стандарты в области ИТ.

Каждый профессиональный стандарт – это нормативный документ рекомендательного характера, отражающий минимально необходимые требования к профессии, должностные обязанности, профессиональные

компетенции, требования к уровням образования, стажу работы и сертификации в соответствии с квалификационными уровнями. Разработаны стандарты для девяти наиболее массовых и востребованных профессий в области ИТ: системный архитектор, специалист по информационным системам, системный аналитик, специалист по системному администрированию, менеджер информационных технологий, менеджер по продажам решений и сложных технических систем, специалист по информационным ресурсам, администратор баз данных. Содержание стандартов включает в себя: направление деятельности работников; требования к практическому опыту работы; требования к состоянию здоровья. Перечень основных умений, навыков и знаний, требуемых для выполнения должностных обязанностей и пр.

Компетентностный подход в образовании как метод моделирования процессов способствует созданию условий расширения возможностей развития личности при решении жизненных задач в ситуациях роста разнообразия и неопределенности, закрепляя идеалом образования – развивающегося субъекта деятельности. Поэтому вопрос о компетентности самым непосредственным образом связан с вопросом о возможности субъекта в образовании, и, прежде всего, с тем, – можно ли научить компетентности и как этого достичь?

Компетентность можно рассматривать как некоторую объективную реальность образовательного процесса с характерными признаками сложных систем. Компетентностный подход, следовательно, характеризуется системным эффектом, при котором совокупность всех качеств (компетенций) рассматривается как единое целое, обладающее иным качеством, чем качество простой суммы всех характеристик. Применение системного подхода к компетентности позволяет понять, на чем должно формироваться содержание образования.

Реализация подхода ориентирована на компетенции: к чему следует стремиться в определенном виде деятельности, а также на то, что достигнуто в этом направлении (качественная характеристика личности). Оцениваемое явление как результат образовательного процесса должно быть информационно представлено в виде системы сущностных признаков качества, в иерархической структуре которой должны иметь место подсистемы, отражающие конкретику содержания требуемых достижений человека (их идеальное представление) – компетенций [1. С. 229–234].

Концептуально-методическую основу формирования компетенций составляют требования деятельностного подхода к включенности образовательной активности обучающегося в ведущие сферы жизни современного человека. В условиях реализации компетентностного подхода содержание образования представлено в различных сферах предметных и надпредметных знаний («Я знаю»); предметных и общепредметных умений («Я умею»); творчества («Я создаю») и в эмоционально-ценностной сфере («Я стремлюсь»).

Компетенции формируются в социальных и деятельностных «полях» (методиках, форматах) за счет использования соответствующих образовательных технологий и организационно-методических решений, одним из которых и является определение содержания обучения. Чтобы овладеть технологиями усвоения и применения полученного знания для производства необходимого результата, необходимо чтобы предоставляемые студенту знания содержали знания о способах и средствах производства необходимого результата, который должен удовлетворять принципу органичности. Любой специалист должен быть снабжен знанием о результате собственной деятельности, об экологичности собственного результата, его социальном значении и т. д.

Структуру модели целостного взаимодействия студента и поставляемого ему знания рассмотрим с двух позиций: требования к специалисту, как потребителю продукции технологий производства знаний (целостность специалиста по отношению к знанию); и требования специалиста к знанию, как продукции, предлагаемой специалисту производством знаний (целостность знания по отношению к специалисту).

Проблема проектирования содержания образования приобрела сегодня особую актуальность в связи с принципиальными отличиями разрабатываемой концепции стандарта от имеющейся ранее предметноориентированной концепции. Задача заключается в том, чтобы реализовать средствами стандарта личностную ориентацию образования, его деятельностно-практическую и социокультурную составляющие, не умоляя роли фундаментальности и универсальности в образовательной подготовке.

В соответствии с общими требованиями основной образовательной программы подготовки студент на базе приобретенных знаний и умений должен демонстрировать способности и готовность:

- а) в сфере познавательной деятельности и саморазвития;
- б) в сфере социальной деятельности;

- в) в сфере фундаментальных наук;
- г) в сфере профессиональной деятельности (компетенции по видам деятельности).

Алгоритм моделирования образовательного процесса обуславливает структура содержания компетентностного становления личности, включающая:

1. Определение границ опыта деятельности, познаваемого в конкретном образовательном процессе (систему), определение его содержательной характеристики.
2. Определение круга компетенций, характеризующих качество данного опыта деятельности (подсистемы), определение их содержательных характеристик как неких сфер познания опыта.
3. Анализ каждой компетенции с позиций ее элементного состава, характеризующего основы содержания любого образовательного процесса с позиций знаний, способов деятельности, возможностей творчества, опыта отношений к миру.
4. Наполнение каждого элемента компетенции признаками их качества, которые детально прописываются с учетом структурированности, конкретики и простоты формулировок этих признаков, поскольку любое их усложнение (хаос в комплектовании совокупностей, размытый смысл, диагностическая сложность и др.) при постоянстве решения задач процедур мониторинга чревато временной затратностью.

Главная идея организации обучения, направленного на формирование компетенций, заключается в интеграции различных дисциплин в области формирования обобщенных умений решения познавательных и профессиональных задач. Ведущим блоком в формировании содержания подготовки является общепредметное содержание образования, устанавливающее роль и место общепредметных знаний, умений, навыков, способов деятельности. Общепредметное содержание образовательных стандартов включает реальные объекты изучаемой действительности, в том числе фундаментальные образовательные объекты; общекультурные знания об изучаемой действительности, в том числе фундаментальные проблемы; общеучебные умения, навыки, обобщенные способы деятельности; ключевые образовательные компетенции.

Общепредметный образовательный минимум разрабатывается на основе целей высшего образования и охватывает четыре элемента содержания образования:

- опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний;
- опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу;
- опыт творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций.

Освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий – компетентности. Перечень ключевых образовательных компетенций определяется нами на основе главных целей высшего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности студента, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

В качестве объектов интеграции выступают содержание фундаментальных дисциплин, образовательные технологии, междисциплинарные умения комплексного решения проблем. Результатом такой интеграции является готовность студента использовать методологический аппарат каждой отдельной дисциплины в интегративной связи с другими для решения задач (проблем) в познавательной и профессиональной деятельности, так как каждая познавательная задача (проблема) по своей сути является междисциплинарной, комплексной, и поэтому она объективно требует системного анализа, построения целостной модели ее решения.

Функциональная схема разработки содержания учебной дисциплины основывается на следующих положениях:

1. Основная задача дисциплины – предложить студенту объем содержания, отвечающий требованиям Государственного образовательного стандарта, ориентируясь при этом на научность, достаточную полноту, целостность, логичность, системность и интегрированность знания.

2. Логика учебной дисциплины не обязана быть идентичной логике науки, ибо изучаться должны не науки, а научные знания о соответствующей области действительности, соединенные с обобщенным практическим опытом и подчиненные задачам подготовки будущих специалистов к предстоящей профессиональной деятельности.

3. Основываясь на принципе интеграции, общие положения наук разумно сочетать с изучением их профессиональных аспектов.

4. Изучение дисциплины достигнет своей цели, если ее содержание будет строиться не на абстракциях для запоминания, а на глубоком и образном понимании реальностей.

Исходя из компетентностного подхода, можно предложить следующую структуру содержания учебной дисциплины: научные знания; способы деятельности; формирование определенного способа видения мира (комплекс методологических, философских, историко-научных и прочих знаний).

Посредством только содержания образования нельзя обеспечить овладение компетенциями, поскольку за формирование тех или иных компетенций не могут отвечать только отдельные учебные дисциплины или даже содержание всей образовательной программы. Компетенции – это также результат образовательных технологий, методов, организационных форм, учебной среды и прочее.

Следует отметить, что важным моментом в учебном процессе является оценка сформированных компетенций. Для решения этой проблемы авторами разработаны информационные технологии, представленные в работах [2, 3].

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 11–06–12010 в.*

#### *Литература*

1. Козлова, Н. В. Высшая техническая школа и инженерное образование в современных условиях. Психолого-акмеологический подход / Н. В. Козлова, О. Г. Берестнева // Известия Томского политехнического университета. 2006. Т. 309, № 2. С. 229–234.

2. Берестнева, О. Г. Использование результатов экспертного оценивания для измерения компетентности студентов и выпускников технических университетов / О. Г. Берестнева, О. В. Марухина, Г. Е. Шевелев, Л. И. Миненко, Д. О. Щербаков // Известия Томского политехнического университета. 2009. Т. 315, № 5. С. 199–203.

3. Берестнева, О. Г. Алгоритмическое и программное обеспечение информационной системы оценки компетентности студентов технического вуза / О. Г. Берестнева, О. В. Марухина, Х. А. Абунаваз // Известия Томского политехнического университета. 2006. Т. 309, № 7. С. 240–245.



# **ТРЕВОГА И СТРАХ У БОЛЬНЫХ С ФОБИЧЕСКОЙ СИМПТОМАТИКОЙ НЕВРОТИЧЕСКОГО И ПСИХОТИЧЕСКОГО УРОВНЕЙ**

А. В. Богинцев

*Восточно-Европейский Институт психоанализа*

Тревожно-фобические расстройства относятся к числу нарушений, наиболее часто встречающихся в общемедицинской практике. Эмоционально-психологические и личностные особенности пациентов с фобическим синдромом являются малоизученной областью клинической психологии, в этой связи, результаты проведенного исследования могут быть полезны для разработки профилактических, психотерапевтических и реабилитационных программ. Целью данного исследования было выявление особенностей фобического синдрома у пациентов психотического и невротического уровней.

В исследовании принимали участие две группы респондентов с фобическим синдромом, количестве 22 человек. В экспериментальную группу (1) были включены пациенты, с фобическим синдромом, страдающие психотическими расстройствами (неврозоподобная форма шизофрении) и находящиеся на лечении в дневном стационаре. Экспериментальная группа (2), включала больных, страдающих невротическими расстройствами с фобическим синдромом (пациенты «ГПБ № 7 им. акад. И.П. Павлова»). В числе методов эмпирического исследования были использованы следующие: клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний ОНС (К.К. Яхин, Д.М. Менделевич); тест руки (Hend test) Вагнера; Я-структурный тест Г. Аммона. Сравнительный анализ между группами проводился с использованием критерия достоверности различий Манна – Уитни.

Для оценки выраженности невротического состояния использовалась методика ОНС (К.К. Яхин, Д.М. Менделевич). Статистически значимых различий между группами выявить не удалось, в этой связи, интерпретация проводилась на уровне предполагаемых тенденций. Больные, страдающие невротическими расстройствами, обнаружили самые высокие показатели по шкалам: вегетативных нарушений

и обсессивно-фобических нарушений. На третьем и четвертом месте по уровню средних значений – тревога и истерический тип реагирования. Больные, страдающие психотическими расстройствами, имели самые высокие показатели по шкале невротическая депрессия, на втором месте по степени выраженности – обсессивно-фобические нарушения.

Обсессивно-фобические нарушения в обеих исследуемых группах, определялись на почти одинаковом уровне:  $(-4,5)$  и  $(-4,6)$ , при норме выше  $(-1,28)$ . Тревога более выражена у респондентов невротического уровня  $(-4,4)$  и  $(-2,2)$  соответственно). Полученные данные позволяют предположить, что у больных невротизмом фобическая симптоматика возможно связана с тревожной и вегетативными нарушениями, а в группе пациентов психотического уровня имеются более грубые нарушения эмоциональной сферы. Необходимо отметить, что результаты, полученные по всем шкалам в группе с невротическими фобиями оказались в зоне «болезненного характера выявляемых расстройств», что подтверждает высокий уровень невротизации этих испытуемых. В группе больных с психотическими расстройствами, средние значения по шкалам истерический тип реагирования и вегетативные нарушения соответствовали зоне нестабильности, а остальные также находились в зоне «болезненного характера выявляемых расстройств».

Методика «Hend test» была выбрана для исследования страха как личностной черты у испытуемых. В экспериментальной группе (1) средние значения показатели по шкале страх в 3 раза превышали таковые в экспериментальной группе (2). Однако, достоверных различий получить не удалось. Вместе с тем, полученные результаты показали относительно низкие значения по этой шкале в обеих группах. Такие данные позволяют предположить, что, в данном случае, страх, очевидно, является не личностной чертой, а симптомообразованием дезорганизованной личности. То есть фобическая симптоматика обусловлена иными причинами. Степень личностной дезадаптации оказалась достоверно выше в группе пациентов психотического уровня ( $p \leq 0,05$ ). Также в этой группе имела место тенденция к более высоким показателям по индексу «Наличие психопатологии» и более низкому «Коммуникативному потенциалу», что свидетельствует о более масштабных нарушениях функционирования психики и снижении уровня социальной адаптивности у больных этой группы.

При исследовании центральных Эго-функций выявлено, что группа пациентов психотического уровня по средним значениям демонстри-

рует более широкую амплитуду выраженности минимальных и максимальных значений.

В обеих группах средний показатель по шкале «Деструктивная тревога» значительно выше нормы: 74,1 у респондентов экспериментальной группы (1) и 71,8 у экспериментальной группы (2). Эти показатели оказались самыми высокими среди всех шкал теста. Деструктивный страх понимается как деформация конструктивной тревоги, проявляющаяся в утрате последней функции гибкой регуляции уровня активности, необходимой для интеграции психической жизни личности. Корни деструктивного страха как функции Я лежат в преемственной фазе онтогенеза и связаны с нарушением характера отношений между матерью и ребенком. Тем самым, могут создаваться условия, затрудняющие развитие способности переносить определенный уровень тревоги, необходимый для дифференцированной оценки степени реальной опасности. Наиболее существенным здесь является деформация механизма межличностного взаимодействия как важнейшего способа преодоления переживаемой угрозы.

Средние показатели по шкале «Конструктивная тревога» у пациентов невротического уровня – 44,5 балла, это близко к нижнему уровню нормы. У больных, страдающих психотическими расстройствами, этот показатель 37 баллов – несколько ниже нормы (различия на уровне тенденции). Для лиц с низкими показателями по шкале конструктивной тревоги характерно снижение способности трезво оценивать опасности реальной жизненной ситуации, трудности в преодолении своего страха для реализации жизненно-важных задач, целей и планов, расширения жизненного опыта. Они, как правило, не обладают способностью принимать обоснованные, взвешенные решения в экстремальных ситуациях, имеют недостаточную толерантность к тревожным переживаниям, которая не позволяет им сохранять целостность в сложных ситуациях, требующих ответственного выбора, т.е. имеют трудности в подтверждении собственной идентичности. Тревога у этих людей не способствует повышению продуктивности и общей эффективности деятельности. В этом проявляется особенность больных, страдающих психотическими расстройствами, их уровень психического функционирования говорит о проблемах с идентичностью, которые можно охарактеризовать как более архаичные.

Дефицитарная тревога у больных обеих групп определяется в рамках нормативного коридора и имеет близкие значения.

Достоверные различия между результатами двух групп были обнаружены по шкале *деструктивная агрессия*. Больные, страдающие невротическими нарушениями демонстрировали более высокие показатели – 61,5 и 50,4 баллов соответственно («норма» от 40 до 60 баллов). Согласно Г. Аммону, деструкция агрессии выражает интериоризированный запрет на собственную автономию и идентичность. В поведении деструктивная агрессия проявляется склонностью к разрушению контактов и отношений, в деструктивных поступках, вплоть до неожиданных прорывов насилия, тенденцией к вербальному выражению гнева и ярости, разрушительными действиями или фантазиями, стремлением к силовому решению проблем, приверженностью к деструктивным идеологиям, склонностью к обесцениванию (эмоциональному и мыслительному) других людей и межличностных отношений, мстительностью, цинизмом.

Показатели обеих групп попадают в предлагаемый автором теста нормативный коридор по данной шкале, однако, необходимо отметить, что данные пациентов невротического уровня соответствуют верхней границе нормы. Можно предположить наличие связи между выраженностью обсессивно-фобических нарушений и деструктивной агрессией у больных невротического уровня, эта гипотеза нуждается в дальнейшей проверке.

Соотношение адаптационных ресурсов и психопатологической симптоматики (индекс  $\alpha$ ) и соотношение адаптационного потенциала и уровня психической активности (индекс  $\beta$ ) в среднем значительно ниже нормы в обеих группах, что говорит о наличии психопатологии, но ниже в группе пациентов психотического уровня, т.е. подтверждает более глубокие нарушения у этой группы обследуемых.

Проведенное исследование позволяет сделать некоторые предположительные выводы, которые целесообразно проверить на более широкой выборке респондентов, с целью получения достоверных различий и взаимосвязей исследуемых параметров.

Подтвержден высокий уровень невротизации (психопатологии) респондентов обеих групп.

В группе пациентов психотического уровня выявлена более высокая степень личностной дезадаптации.

Обсессивно-фобические нарушения, одинаково значительно выражены у всех испытуемых, однако исследование не выявило высоких зна-

чений по шкале *страх* (среди других личностных черт) у респондентов обеих групп.

Фобическая симптоматика, вероятно, связана с деформацией конструктивной тревоги в деструктивную, проявляющейся в утрате регуляции уровня активности, необходимой для интеграции психической жизни личности.

У пациентов, страдающих психотическими расстройствами выявлена тенденция к более высоким показателям по шкале деструктивная тревога.

*Научный руководитель: канд. мед. наук, доцент С. В. Кудрявцева.*

## **ПАРАПСИХОЛОГИЯ КАК ДЕСТРУКТИВНАЯ АЛЬТЕРНАТИВА ПСИХОТЕРАПИИ**

**В. А. Бровко**

*Томский государственный педагогический университет*

Сейчас мы живем в очень стрессогенное время, в связи с появлением множества психологических проблем, состояния страны в целом, отрицательное отношение к власти и др. Огромное количество людей хотят сразу получить ответы, не прилагая к этому усилий. Все это приводит людей к парапсихологам, которые сейчас очень успешно рекламируют себя. Многие люди пытаются справиться со своими психологическими проблемами с помощью именно такой альтернативы психотерапии. Наше время, время информационного взрыва, предъявляет к психике человека повышенные требования. Поэтому именно сейчас использование таинственных и могущественных свойств человеческой психики должно стать особенно актуальным. В связи с меняющимися условиями труда, в связи со все возрастающим темпом жизни человек уже не может ограничиться своими обычными возможностями.

Парапсихология охватывает широкий спектр методов и практикующих психологов. При этом количество обращений к парапсихологам различно и во многом зависит от уровня развития общества и системы здравоохранения в нем. Кризис, переживаемый в последнее время

нашей страной, резкое снижение качества медицинского обслуживания на фоне повышения «магического настроения» общества привели к очень большому интересу людей к альтернативам психотерапии, достигшего невиданных ранее масштабов. Мотивы обращения к парапсихологам различны.

Парапсихология – дисциплина, которая направлена на исследование существования и причин психических способностей людей и животных, феноменов жизни после смерти, используя научную методологию [5. С. 102]. К парапсихологии также относятся исследования связанные с другими областями психологии. Данные связанные области включают трансперсональную психологию, которая изучает трансцендентальные или духовные аспекты человеческого разума, и аномальную психологию, которая исследует не поддающиеся объяснению верования и субъективные аномальные события в традиционных психологических условиях. Магия, астрология, мистика, медитация, парапсихология и ясновидение – все эти понятия объединяются одним: у них у всех мировоззрение основано на мистике и в них входят такие понятия, как внематериальное восприятие, телепатия, телекинез (психокинез), ясновидение (и яснослышание), яснознание, проскопия, прекогниция, ретроскопия, дальновидение, суггестия (мысленное внушение), ретропсихокинез, пирокинез (пирогения), биолокация, информационно-перцептивная биолокация, энергетически-перцептивная биолокация, Psi-целительство, биоэнергетическое целительство, внетелесный опыт, астральная проекция, астральный двойник («астральное тело»), ченнелинг, спиритизм, реинкарнация, материализация «мыслеформ», кожно-оптическое восприятие, яснообоняние, ясноосязание, биоприятие предметов, телеметрия (парапсихология), психометрия (парапсихология).

Для более полного представления существенное значение приобретают характеристики парапсихологов, сравнение деятельности психотерапевта и парапсихолога, особенности пациента последнего.

Характеристика парапсихолога:

1) не склонны подвергать свои методы исследованиям в научной медицине, не участвуют в работе профессиональных научных обществ, не публикуют свои работы в профильных журналах;

2) в случае отрицательных результатов дают стандартные объяснения (негативное отношение к методу пациентов или других лиц, присутствующих на приеме, особенности биополя и т. д.);

3) о результатах лечения судят обычно сами парапсихологи или клиенты, отсутствует принятая в современной психотерапии оценка эффективности метода независимым экспертом;

4) обычно вообще нет записей встреч парапсихологов со своими клиентами, где бы отмечался характер их общения, динамика развития;

5) парапсихолог чаще одиночка; как правило, у него нет учеников (обучение в последнее время носит чисто коммерческий характер). В тех случаях, когда ученики имеются, эффективность их деятельности никогда не может быть выше, чем у учителя. С увеличением числа практикующих учеников обычно отмечается уменьшение эффективности метода;

6) парапсихолог обычно недостаточно научно подготовлен в своей области, поэтому к нему часто применяют понятие «шарлатан» [3. С. 23]. Психотерапия основывается на методах лечения, освоение которых требует кропотливого труда и длительного времени. Освоить их за 3–4 месяца невозможно. Нужны годы изнуряющего труда, чтобы придать работе ту легкость и эффективность, которую мы иногда наблюдаем у опытного психотерапевта. Психотерапевт, выражаясь образно, должен перекопать горы песка, чтобы найти ту унцию золота, которая определяет успех его работы.

Существуют определенные различия в деятельности психотерапевта и парапсихолога:

1) разница в длительности общения с клиентом;

2) парапсихолог чаще дает клиенту удовлетворительные объяснения о характере его проблемы, развитию и результате;

3) отмечается высокая степень принятия клиента парапсихологом, и клиент это чувствует;

4) парапсихолог формирует у клиента сильную веру в результаты лечения;

5) он с большим энтузиазмом относится к проведению своей терапии и доказательствам ее эффективности, принимая во внимание сообщения самого клиента относительно лечения.

Для понимания эффективности в ряде случаев парапсихологии представляют интерес характеристики клиентов, которые обращаются за помощью к целителям:

1) клиент воспринимает парапсихолога с энтузиазмом, верой в исполнение своих ожиданий;

2) обращаются к парапсихологам обычно после того, как не получили положительных результатов от традиционного лечения;

3) поскольку само обращение к парапсихологу часто интерпретируется как девиантное поведение, это приводит к преувеличенной вере клиента в систему деструктивных альтернативных методов психотерапии самого парапсихолога.

Говоря о положительном терапевтическом эффекте, который наблюдается у части пациентов под влиянием альтернативным методам психотерапии, следовало бы прежде всего указать на роль суггестивных воздействий (прямое, косвенное, вооруженное внушение), подражанием и верой в неизвестный метод. В течение времени альтернативного воздействия, которое продолжается иногда дни и недели, естественно, может наблюдаться уменьшение остроты проблем у первой части пациентов либо, напротив, его обострение – у второй части. Ни улучшение, ни ухудшение в состоянии клиента в этом случае не может быть полностью связано с альтернативным воздействием. Возможным объяснением положительных лечебных эффектов, наблюдающихся в практике парапсихологов, остается психотерапевтическое влияние. При этом совершенно справедливо подчеркивается, что достоверная статистика успехов и неудач такого рода целительства отсутствует. Это и понятно, так как успешный эффект подобного психотерапевтического воздействия, даже единичный, получает широкую огласку, а неудачи замалчиваются. Как хорошо известно, одним из основных условий эффективности любого психотерапевтического воздействия служит вера субъекта в целителя [6. С. 153]. Также, если помощь парапсихолога результативна, то обычно она кратковременна, не уходят какие то внутриличностные проблемы, а клиент лишь справляется с какой то определенной ситуацией. Именно поэтому сторонников этих направлений объединяет отказ от трудного, длительного пути познания в пользу одномоментного, мгновенного «постижения» внешнего мира с помощью озарения, откровения, прозрения и т.д. На этом пути отпадает необходимость в профессиональном обучении и поиске подлинно научных сведений с помощью все более совершенной техники, поскольку для познания разнообразных явлений природы и человеческого организма вполне достаточно установления «парапсихологического контакта» [3. С. 29]. Поэтому можно сделать вывод, что парапсихологи заменяют психотерапевта лишь на короткий срок и после посещения парапсихологов люди чаще всего



приходят к психотерапевту. Тогда у психотерапевта становится еще больше работы, не только помочь человеку с его проблемами, но и постараться сгладить те последствия, которые оставил после себя парапсихолог. Несмотря на это, люди не перестанут посещать парапсихологов меньше, ведь нельзя отрицать что какие-то сверхъестественные вещи существуют и есть люди со сверхъестественными способностями.

Современное общество смогло в основном удовлетворить некоторые важные потребности человека – в пище, одежде и др. Этого нельзя сказать об одной из самых важных человеческих потребностей – в смысле жизни. И до тех пор пока она не будет удовлетворена, у человека сохранится потребность в иррациональном, в чуде. К этому близки высказывания об обсуждаемых явлениях массового сознания известного отечественного философа и социолога М.К. Мамардашвили: «Мне кажется, что все это сказки. Не в том уничижительном смысле, когда говорят, что все это ненаучно, но в глубинном, фундаментальном: это проявление неотъемлемой от человека духовной потребности в фольклоре, мифе, легенде».

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Т.Г. Гадельшина.*

#### **Литература**

1. Градовский, П. А. Разговоры с учителем о магии, эзотерике, колдовстве / П. А. Градовский. СПб. : Изд-во «Веды», 2009. 320 с.
2. Дубров, А. П. Парапсихология и современное естествознание / А. П. Дубров. М. : Пресс, 1990. 290 с.
3. *Психотерапевтическая энциклопедия* / под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб. : Питер, 2006. 544 с.
4. Костандов, Э. А. Психофизиология сознания и бессознательного / Э. А. Костандов. СПб. : Питер, 2004. 316 с.
5. *Клиническая психология. Словарь* / под ред. Н. Д. Твороговой. М. : ПЕР СЕ, 2007. 416 с.
6. Панасюк, А. Ю. Большая энциклопедия парапсихологии / А. Ю. Панасюк. М. : РИПОЛ классик, 2007. 864 с.

## ОЦЕНКА ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ СУЗА

А. В. Будакова, М. Р. Ибрагимова  
*Томский государственный университет*

Важный вклад в развитие части современной российской молодежи вносит система среднего профессионального образования, призванная подготовить конкурентно способных специалистов на рынке труда [1]. Однако современный профессионал, несомненно, должен обладать определенными личностными особенностями и иметь высокий личностный потенциал [2]. В связи с этим, нам представилось важным рассмотреть, какие особенности личности формируются в условиях обучения в колледже.

Нами было проведено психологическое исследование 33 молодых людей в возрасте от 20 до 30 лет, обучающихся в колледже по специальности «Бухгалтерский учет». Для исследования мы использовали тест «Жизнестойкость» (С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой, 2006) [3], опросник «Якоря карьеры» (Э. Шейн, 2001) и Шкала «Удовлетворенность жизнью» (Е. Осин, Д. Леонтьев, 2008). В ходе исследования нами были измерены средние значения по всем методикам у учащихся колледжа.

Статистическая обработка данных показала, что среднее значение по тесту «Жизнестойкость» для этой группы находится в пределах нормы ( $70,8 \pm 10,7$  балла). Это позволяет характеризовать испытуемых как людей способных эффективно, без негативных последствий справляться с проблемными, экстраординарными ситуациями в их жизни.

Среднее значение Шкалы «Удовлетворенность жизнью» в исследуемой группе также было в пределах нормы ( $21,3 \pm 5,6$  балла). Следовательно, юноши и девушки, обучающиеся в колледже, удовлетворены своим настоящим состоянием и считают, что обстоятельства их жизни в целом благоприятны, и они не испытывают серьезных дефицитов в чем-либо. Уточним, что переживание удовлетворенности жизнью рассматривается в качестве важного условия целеполагания и планирования человеком своего будущего.

Показатели средних значений по тесту «Якоря карьеры», говорят о том, что у учащихся колледжа преобладают стремление к занятию

предпринимательской деятельностью и стремление быть автономными и независимыми. При этом наименее выраженной профессиональной ориентацией оказалась ориентация на вызов, т.е. на конкурентные отношения, риск и борьбу. Как видим, молодые люди ориентированы на приобретение финансовой независимости с помощью открытия своего бизнеса, но пока их нельзя, по нашему мнению, рассматривать в качестве конкурентоспособных, поскольку большинство из них новые ситуации воспринимает не как вызов лично для себя, а как очередную трудную проблему.

Далее нами был проведен корреляционный анализ полученных данных, в ходе которого были обнаружены корреляции между показателями «жизнестойкость» и «удовлетворенность жизнью» ( $r = 0,455$ ;  $p = 0,008$ ). Это, по-видимому, говорит о том, что юноши и девушки с высокой жизнестойкостью легче достигают состояния удовлетворенности собственной жизнью.

Также показатель «жизнестойкости» отрицательно коррелировал с индексом исполнительской деятельности методики «Якоря карьеры» ( $r = -0,375$ ;  $p = 0,032$ ). Это говорит о том, что чем выше стойкость молодых людей в трудных жизненных ситуациях (эргичность), тем в меньшей степени они ориентированы на простую исполнительную деятельность, а предпочитают самостоятельность и независимость.

Кроме того, была обнаружена прямая корреляция между показателем «интеграция» методики «Якоря карьеры» и показателем «удовлетворенность жизнью» ( $r = 0,503$ ;  $p = 0,003$ ). Это значит, что чем более студенты ориентируются на гармоничную интеграцию всех сторон своей жизни (профессиональную и личностную), без ущерба или избегания одной за счет усиленного внимания к другой, тем более удовлетворены своей текущей жизнью они себя считают.

Таким образом, молодые люди, обучающиеся в колледже, характеризуются средне нормативным уровнем развития личностного потенциала (по критериям жизнестойкости и удовлетворенности жизнью), стремлением к гармонии между профессиональным ростом и успехами в личностной сфере, желанием быть независимыми, ориентацией на предпринимательскую деятельность. При этом готовность воспринимать происходящие события как вызов, как толчок к действию, а так же готовность этот вызов принять и адекватно и успешно на него ответить у данных молодых людей не формируется. Мы можем предположить,

что такое отношение к среде формируется именно под влиянием колледжа, в котором им внушается стремление к спокойной размеренной жизни. Очевидно, что выявленные у обучающихся индивидуальные особенности и основные ориентации на деятельность, а также низкую степень ориентации «на вызов» следует учесть для повышения эффективности педагогического процесса в колледже.

*Работа выполнена при финансовой поддержке ФЦП «Кадры», ГК № 2564 от 25.11.2009 г.*

*Научный руководитель: д-р психол. наук, профессор С. А. Богомаз.*

### **Литература**

1. Будакова, А. В. Личностный потенциал первокурсников / А. В. Будакова // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ – 2010» / отв. ред. И. А. Алешковский, П. Н. Костылев, А. И. Андреев, А. В. Андриянов. [Электронный ресурс]. М. : МАКС Пресс, 2010. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. Систем. требования: ПК с процессором 486+; Windows 95; дисковод CD-ROM; Adobe Acrobat Reader.

2. Будакова, А. В. Исследование личностного потенциала интеллектуально развитых молодых людей / А. В. Будакова // Студент и научно-технический прогресс : материалы XLVIII Международной научной студенческой конференции (МНСК), 10–14 апреля 2010 г., Новосибирск. Новосибирск, 2010. С. 22–23.

3. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. М. : Смысл, 2006. 63 с.

## **ГАРМОНИЧНОЕ СООТНОШЕНИЕ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ И ДОВЕРИЯ К МИРУ КАК УСЛОВИЕ АКТИВНОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ НА ЭТАПЕ ВХОЖДЕНИЯ В ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**А. И. Ватолина**

*Томский государственный университет*

Инновационные условия XXI в. часто требуют некоторых действий, неожиданных для большинства людей. В ситуации такой неопределенности для дальнейшего развития требуются дополнительные усилия для преодоления стандартности, обусловленности поведения по некоторым

шаблонным схемам [1]. Поэтому в последние годы усиливается интерес психологов к исследованию поведения личности в условиях изменений, понимания инновационного потенциала, способствующего успешной реализации в таких условиях, и возможностей человека, которые могут оказать влияние на эффективность деятельности в изменяющемся мире.

В тоже время, в последнее время наблюдается выраженный интерес к роли доверия и недоверия к себе, к другим людям, к миру в процессах регуляции жизнедеятельности личности в изменяющейся социальной среде, поскольку такие условия не могут дать человеку ощущение стабильности и возможность прогнозирования своей жизни. К условиям, которые современный мир предлагает, человек может относиться двояко: с доверием или с недоверием. Изменяющиеся условия жизни, окружающего мира провоцируют изменения внутри соотношения двух феноменов – доверия к миру и доверия к себе, что ведет к необходимости адаптироваться к этим изменениям. Так, человек формирует и корректирует свою стратегию поведения и жизни в целом [2].

Таким образом, встает проблема понимания места доверия к себе, доверия к другим и доверия к миру в жизни современного молодого человека, ориентированного на инновационные виды деятельности.

Проведенный анализ литературы по данной тематике (Т.П. Скрипкина, А.Б. Купрейченко, И.В. Антоненко, С.Г. Достовалов, О.Г. Фатхи и др.) дает основания для вывода о том, что наличие оптимального уровня доверия к себе и доверия к миру у большинства людей играет важную роль в условиях непрерывного прогресса и инноваций. Доверие не только связывает индивидов между собой, оно способствует взаимодействию с миром. Функцией доверия к миру является ориентация человека в разных сферах жизнедеятельности, где чрезмерный уровень недоверия может препятствовать взаимодействию с окружающей действительностью. Оптимальное соотношение доверия к себе и к миру способствует успешному совладанию с окружающей реальностью, где оптимальный уровень недоверия выполняет защитную функцию, то есть способствует сохранению субъекта, его социально-психологического пространства. Таким образом, доверие и недоверие регулируют отношения субъекта с окружающим миром и ориентируют личность в системе отношений, что способствуют развитию личности.

Еще одной важной фиксацией теоретического анализа современно-го состояния изучаемой нами проблематики является то, что доверие

личности к миру рассматривается в целостности: доверие к миру неотделимо от доверия к другим людям и доверия к себе. Доверие человека к миру и доверие человека к себе постоянно находятся в состоянии подвижного равновесия. Причем в основе освоения новых форм деятельности, видов активности всегда лежит нарушение равновесия в сторону увеличения доверия либо к миру (подчинение его условиям), либо к себе (испытание себя, обретение новых возможностей). При этом человек всегда доверяет миру и себе одновременно. Преобладание доверия к себе не означает отсутствия доверия к миру [5].

Теоретический анализ позволил выдвинуть в качестве исследовательской гипотезы предположение о том, что доверие можно рассматривать в качестве значимой характеристики инновационного потенциала личности. Инновационный потенциал – это личностный ресурс, инициирующий инновационное поведение, которое осуществляется путем выхода за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов [3].

В 2009–2010 гг. было организовано и проведено исследование, в котором приняли участие 65 человек в возрасте от 18 до 28 лет включительно. Выборку составили студенты 3, 4 и 5 курса, обучающихся в ТГУ на факультете психологии, специальность «Управление персоналом». Также в исследовании приняли участие молодые люди, принимающие участие в проекте Dviger.com, разработанным Школьным университетом и Открытым молодежным ИТ-инкубатором (ОМИТИ, г. Томск). Помимо этого, выборку составили участники программы «У.М.Н.И.К.» (Участник молодежного научно-инновационного конкурса).

Таким образом, выборка была разделена условно на 2 группы: 1 группа – будущие менеджеры; 2 группа – молодые люди, имеющие разный опыт инновационной деятельности.

В исследовании были использованы тестовые методики: авторская методика доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе (А. Б. Купрейченко), методика «Оценка доверия к себе» (Т. П. Скрипкина), методика Дж. Б. Роттера «Шкала межличностного доверия» (перевел, адаптировал и валидизировал методику С. И. Достовалов), «Шкала толерантности к неопределенности MSTAT-1» (Д. Мак-Лэйн, Е. Г. Луковицкая), тест жизнестойкости С. Мадди (перевод и адаптация Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой), опросник «Стремление к изменениям» (Д. А. Леонтьев, Д. В. Сапронов), опросник «Психологическая

готовность к инновационному поведению» (О. М. Краснорядцева, В. Е. Клочко).

В ходе исследования были получены следующие результаты по показателям доверия к миру, к другим людям и к себе. Был выявлен преобладающий низкий уровень доверия у молодых людей (60% от всей выборки), при этом высокий уровень доверия свойственен лишь 9% респондентов. В 1-й группе (менеджеры) низкая степень доверия к миру свойственна 62% опрошенных, а во 2-й группе (инноваторы) – 59%. Что касается доверия к другим людям, то у менеджеров преобладает низкий уровень – 62%, а у инноваторов, наоборот, высокий – 46%. А высокий показатель доверия к себе при этом доминирует в обеих группах.

Результаты тестирования были обработаны с помощью пакета программ «Statistica 7.0». На первом этапе обработки для сравнения двух групп использовался  $t$ -критерий Стьюдента. На втором этапе к результатам тестирования всей выборки был применен линейный корреляционный анализ, использован  $r$ -критерий Пирсона.

В качестве основных результатов можно выделить следующие:

1. Первая группа обладает более высоким уровнем доверия к себе ( $t_1 = 56,8846$ ,  $t_2 = 49,7949$ , при  $p = 0,021325$ ), чем 2-я группа. Что касается степени доверия к другим людям, то у 2-й группы она выше, чем у 1-й группы ( $t_1 = 13,0385$ ,  $t_2 = 15,2308$ , при  $p = 0,019492$ ).

Итак, студенты, чья возможная будущая деятельность связана с управлением людьми, предпочитают полагаться на себя, при этом доверие к другим людям у них снижено. Для осуществления эффективно-го управления будущим менеджерам необходима высокая ответственность за выбранную стратегию развития, постановку целей и средств их достижения, что определяет стратегию их поведения: начинающий менеджер в сложной критической ситуации будет полагаться скорее на себя и свои силы, нежели на окружающих. А молодым людям, проявляющим инновационную активность, свойственно гармоничное сочетание доверия к себе и доверия к другим.

2. Доверие к себе ( $r_1$ ) и доверие к миру ( $r_2$ ) положительно коррелируют с выделяемыми характеристиками инновационного потенциала, такими как психологическая готовность к инновационной деятельности ( $r_1 = 0,6134$  при  $p = 0,000$ ;  $r_2 = 0,3934$  при  $p = 0,001$ ), толерантность к неопределенности ( $r_1 = 0,6102$  при  $p = 0,000$ ;  $r_2 = 0,3032$  при  $p = 0,014$ ) и стремление к изменениям ( $r_1 = 0,6299$ , при  $p = 0,000$ ;  $r_2 = 0,3281$  при  $p = 0,008$ ).

Также имеет место прямая корреляция доверия к себе и к миру с показателем жизнестойкости по шкалам «вовлеченность» ( $r_1 = 0,7270$  при  $p = 0,000$ ;  $r_2 = 0,2658$  при  $p = 0,032$ ), «контроль» ( $r_1 = 0,7772$  при  $p = 0,000$ ;  $r_2 = 0,3182$  при  $p = 0,010$ ), «принятие риска» ( $r_1 = 0,3402$  при  $p = 0,006$ ;  $r_2 = 0,3026$  при  $p = 0,014$ ).

Это говорит о том, что именно оптимальное соотношение доверия к миру и к себе может способствовать эффективному взаимодействию ее с окружающим миром, который предъявляет инновационные условия. При этом доверие к себе выступает условием активности личности в ситуациях неопределенности и способствует успешному совладанию со стрессами, а доверие к миру позволяет человеку оставаться открытым миру, несмотря на неопределенность и нестабильность его условий. Это позволяет человеку, обладающему инновационным потенциалом, принимать и действовать в условиях, которые современный мир предлагает, опираясь при этом на самого себя.

Подводя итоги, можно сказать, что доверие и недоверие как относительно автономные психологические феномены, могут сосуществовать [4]. Несмотря на динамичность современного мира именно оптимальная мера доверия несет важную функцию, позволяя проявлять активность в различных условиях и оставаться открытым миру. Такое гармоничное соотношение является основой психологического благополучия человека.

Таким образом, представляется важным продолжение исследования уровня доверия у людей, избегающих инновационной деятельности и действующих на основе выработанных форм поведения. Встает вопрос выявления препятствий, при столкновении с которыми человек теряет веру в себя, и которые ведут к снижению доверия к миру. Является актуальным и разработка тренинговых программ, направленных на актуализацию и развитие доверия к себе, которые можно использовать при психологическом сопровождении молодых людей на этапе вхождения в инновационную деятельность.

*Научный руководитель: д-р психол. наук, профессор О. М. Краснорядцева.*

#### *Литература*

1. Баташев, А. Р. Моделирование социальной действительности в подростковом возрасте / А. Р. Баташев // Мир психологии. 2007. № 4. С. 26–37.



2. *Достовалов, С. Г.* Система доверительных отношений как детерминанта восприятия индивидуальности в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук / С. Г. Достовалов. Ростов н/Д., 2006. 168 с.

3. *Клочко, В. Е.* Психология инновационного поведения / В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский. Томск : Томский государственный университет, 2009. 240 с.

4. *Купрейченко, А. Б.* Критерии доверия и недоверия личности другим людям / А. Б. Купрейченко, С. П. Табхарова // Психологический журнал. 2007. № 2. С. 55–67.

5. *Скрипкина, Т. П.* Психология доверия (теоретико-эмпирический анализ) / Т. П. Скрипкина. Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 1997. 250 с.

## **НРАВСТВЕННЫЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ГУМАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

**Е. Е. Витрук**

*Томский государственный педагогический университет*

Изучение нравственной позиции учителей общеобразовательных школ выявило, что они обладают некоторым дефицитом нравственных способностей и, к сожалению, недостаточно высоким уровнем педагогического и нравственного сознания. Это, как отмечает К. А. Абульханова: «...трагически сказывается на формировании личности ученика» [1. С. 93]. В определенном смысле, все это является тормозом в гуманизации школы, в достижениях генеральной цели воспитательно-образовательной ее деятельности – развитие целостной, ответственной, физически и нравственно здоровой личности, умеющей размышлять, осознавать, ставить разумные цели и добиваться успеха в их реализации.

В проекте нового федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), обозначен раздел – *духовно-нравственное воспитание и развитие личности школьника*, что, безусловно, является положительным. Однако этот документ носит исключительно декларативный характер. В нем пока не прослеживается система, модель духовно-нравственного развития личности; кто и как (педагогическая технология) будет осуществлять самый сложный, самый трудоемкий процесс, каким является духовно-нравственное воспитание и развитие личности школьника, эффективность которого, в отличие от процесса обучения, крайне сложно определить здесь и теперь.

Мы полагаем, что для осуществления заказа общества и государства – духовно-нравственное развитие личности школьника – необходимо начать с подготовки соответствующих кадров, педагогов, обладающих достаточно развитыми нравственными качествами и способностями, высоким уровнем педагогического и нравственного сознания, гуманистической направленностью их профессиональной деятельности, поведения и жизни в целом.

Заметим, что само по себе вузовское образование не гарантирует подготовку специалиста с высоким уровнем нравственного сознания, нравственной зрелости, развитыми нравственными способностями. Нравственная зрелость любого человека проявляется в повседневном его отношении к людям, в ответственности не только за себя, но и за других; наличие нравственной способности противостоять многообразным соблазнам, желаниям и искушениям.

Духовно-нравственные способности стали выделять сравнительно недавно. Однако, как совершенно справедливо замечает В. Д. Шадриков, без них «невозможно проявление всех остальных способностей. Теоретически невозможно говорить ни о какой способности, если мы не определим добро и зло, ибо тогда не ясно, о способности к чему идет речь, так как не будет определен предмет способности. Нормы и ценности определяют динамику развития способностей. Поэтому не существует способностей вне норм и ценностей» [2. С. 5].

Понятие «нравственные способности» может быть рассмотрено в двух смыслах: во-первых, как способность человека к нравственной жизни, способность быть субъектом нравственных отношений и, во-вторых, как оценка эффективности выполнения этих функций.

В психологии нравственные способности определяют как способности к деятельности и межличностным отношениям, соответствующим моральным нормам. Формирование способностей осуществляется посредством овладения субъектом соответствующими нравственными знаниями и умениями.

Кроме этого, нравственные способности можно определить как индивидуально-психологические особенности, которые выражают готовность личности не только к выбору между добром и злом, а главное, к созиданию добра, к созданию условий для проявления добра другими людьми, что является первоосновой нравственной активности и зрелости личности педагога.

Имея ряд признаков, свойственных человеческим способностям в целом, нравственные способности имеют и свои специфические особенности. Они различаются по содержанию целей, которым они служат, и по степени развития. В первом случае такие определения личности, как «человек долга», «человек чести», «человек слова»; «тактичный», «воспитанный», «совестливый» и т.п., характеризуют нравственные способности, проявляющиеся в поведении человека. Во втором случае – речь идет о постепенном развитии нравственных способностей: от элементарных, связанных с соблюдением этических норм и правил, до нравственной развитости, нравственного сознания, нравственного подвижничества и даже нравственного подвига, которые проявляются в высоконравственной жизни, в потребности искренне служить добру, помогать детям, нуждающимся людям вообще даже в тяжелейших, нечеловеческих условиях.

Заслуживает внимания классификация нравственных способностей, представленная исследователем В. А. Токаревой. Она выделяет следующие их подструктуры:

- гностическую: способность понять смысл моральных норм, осознать необходимость и значимость (личностную и общественную) их соблюдения при выполнении любого вида деятельности и во взаимоотношениях с окружающими; способность к адекватной нравственной самооценке;

- эмоциональную: искреннее желание быть нравственной личностью; способность к сопереживанию; эмоционально-критическое отношение к отступлению от моральных норм и законов со стороны окружающих; испытывать удовлетворение от соблюдения этих норм и правил и способность испытывать угрызения совести при их нарушении;

- волевою: способность сознательно направлять свою активность на достижение нравственно ценных целей; способность в условиях противоречия мотивов следовать мотивам нравственного характера; способность принимать ответственное решение в ситуации нравственного выбора [3. С. 23].

Для успешного формирования нравственных способностей необходимы определенные условия, и, прежде всего – наличие нравственных потребностей и определенной ситуации для их удовлетворения.

Общеизвестно, что потребность – основная движущая сила развития, источник активности. Там, где нет никакой потребности, не может

быть речи и об активности. Они пронизывают всю жизнь человека. Уже само существование потребности и способность понять ее напрямую зависят от способа познания реальности и от способа познания возможности или невозможности ее удовлетворения.

Что же понимать под нравственными потребностями? Под ними понимают состояние личности, выражающее стремление действовать в соответствии с ситуацией нравственного выбора, нравственной необходимостью. Нравственная потребность обладает той активной энергией, которая приводит в движение все элементы нравственного мира личности. Нравственные потребности относятся к категории высших потребностей. На высших уровнях мотивационной жизни исполнение долга не является чем-то угнетающим, а становится удовольствием, равно как и труд, деятельность по призванию. Очень важно осознать мысль А. Маслоу и о том, что «жизнь на более высоких мотивационных уровнях означает большую биологическую эффективность, большую продолжительность жизни, меньшую подверженность болезням, лучший сон, аппетит и т. п.» [4. С. 157].

Отметим также, что удовлетворение высших потребностей вызывает желательные, благоприятные гражданские и социальные последствия, то есть чем выше потребность, тем она менее эгоистична, тем больше она направлена на удовлетворение нужд других людей. Ради удовлетворения высших потребностей человек готов даже лишения терпеть и идти на некоторые жертвы, готов мириться с депривацией низших потребностей. Человек в этом случае стремится не только к выживанию, но и к достойной человека жизни, к развитию, к личностному росту, к актуализации собственных возможностей, к счастью, душевному покою, высшим переживаниям, к трансценденции, к более глубокому и полному познанию реальности.

Сегодня, как, впрочем, и всегда, нашему обществу требуются именно педагоги с высоким уровнем развития нравственных способностей, готовых нести ответственность не только за обучение ребенка, но, прежде всего, за их воспитание, целостное развитие, за сохранение их здоровья, за настоящие и будущие их успехи. Для этого необходимо формирование у студентов (будущих педагогов) нового круга нравственных способностей и потребностей, нравственного сознания, нравственной педагогической позиции в стенах вуза. Потребуется преобразование, в первую очередь, именно вузовской образовательно-воспитательной

системы, способной организовывать эффективное функционирование новых форм воспроизводящей духовно-нравственной деятельности студентов, то есть необходимо принципиально изменить концепцию подготовки учителей в педагогических учебных заведениях для успешной работы в современной школе. В связи с этим на всех факультетах вуза надо увеличить духовно-нравственную компоненту образовательного процесса с тем, чтобы любой учитель, по любому предмету умел, хотел и решал задачи обучения, воспитания, формирования и развития личности школьника. Вуз должен готовить не только учителей-предметников, а все-таки учителей-воспитателей, которые бы понимали, что фактические знания по тому или иному учебному предмету являются не столько самоцелью, сколько условием развития личности школьника, а сама школа должна быть не учреждением по подготовке к ЕГЭ, а центром культуры, пространством для многостороннего развития ребенка.

В противном случае, гораздо дороже в ближайшее время будет обходиться забота о поколении «ненужных», часто нравственно и физически нездоровых, «лишних» людей, ибо они будут не востребованы, не конкурентно способны в жестком отборе на рынке труда. Кроме этого общеизвестно, что если мы хотим построить прочное здание, мы должны заложить под него, прежде всего, прочный фундамент. А прочным фундаментом в развитии культуры и цивилизации является воспитание и образование сегодняшней молодежи. И эта проблема стоит как никогда остро.

#### *Литература*

1. *Абульханова, К. А.* Психология и сознание личности / К. А. Абульханова. М., 1999.
2. *Шадриков, В. Д.* Духовные способности / В. Д. Шадриков. М., 1996.
3. *Токарева, В. А.* Психология нравственного развития студента: феноменология, типология, закономерности : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1991.
4. *Маслоу, А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. СПб.

## УМЕНИЕ АНАЛИЗИРОВАТЬ СВОИ ОШИБКИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Е. Е. Витрук, И. С. Зобнина

*Томский государственный педагогический университет*

Современная школа и в целом образовательная система учит не столько тому, как быть успешным, а тому, как не иметь успеха. Школьников сегодня больше всего волнует оценка (балл), сдача ЕГЭ, но не глубокие знания. И даже те фактические знания, которые имеет учащийся, он далеко не всегда их понимает и осознает. Перефразируя известную шутку, можно сказать: «В свои семнадцать лет ты много успел, но понять то, что успел – не успел». Школа не учит задаваться вопросом, что означают изученные вещи, где, когда и с какой целью они могут быть использованы в жизни. То есть современное образование не требует понимания, а, как правило, требует запоминания готовых знаний, фактической информации, что формирует репродуктивный уровень мышления. Подобный уровень мышления, особенно в старших классах школы, не может быть условием успешного, разностороннего развития личности школьника.

Вместе с тем обучение, по большому счету, не только и не столько процесс получения готовых знаний, сколько трудный, совместный (или индивидуальный) поиск ответов на то, что мы еще не знаем, поиск, что называется, белых пятен и их устранение. Единственный путь к развитию личности, жизненному прогрессу в целом лежит через стимулирование творческого подхода в добывании новых личностно значимых знаний. Учащемуся важно понять, что более интересно не то, что он уже знает, а то, чего он *еще не знает*. Но в процессе поиска, в процессе добывания новых знаний, конечно же, будут ошибки, промахи, падения, неудачи.

Наблюдения показывают, что практически у большинства людей первая реакция на ошибку – обвинить других или непредвиденные обстоятельства, трудную ситуацию, то есть искать оправдание за свою ошибку или просто проигнорировать тот факт, что ошибка действительно произошла. Возможно, это рефлекс, присущий человеческой психике в целом и глубоко спрятанный в ее глубине. Разумеется, здесь не имеется в виду, что к своим ошибкам нужно относиться с радостью

и восторгом, а о том, чтобы изменить реакцию на них, постараться понять, что любая проанализированная ошибка – это возможность чему-либо научиться, что-либо понять и, главное, лучше узнать себя, свои индивидуально-психологические и типологические особенности и возможности.

Но какова реакция взрослых, когда ребенок допустил ошибку? Они тут же дают ему характеристику, тут же вешают ярлык: «Не такой способный, как ...», «другие же справились, а у него одни ошибки» и т. д. Задумывались когда-нибудь родители, учителя, вообще взрослые, *что* испытывает в это время ребенок? В течение скольких лет он будет носить и в сердце, и в памяти этот груз унижения человеческого достоинства, боль, обиду, которые дремлют до поры до времени в подсознании и тайниках детской психики? Думают ли взрослые, как это клеймо «неспособного», не такого, как все скажется на его развитии, психосоматическом здоровье, на выбор профессии, на выбор спутника жизни, на счастье человека в целом.

Система классифицирования, дискриминации и разделение детей по отдельным признакам категорически не может быть использована в работе с ними, ибо каждый, сколько-нибудь психологически (и этически) компетентный человек знает, что ребенок – это постоянно растущий, развивающийся, изменяющийся живой организм, который при благоприятных условиях может догнать и перегнать того самого «способного», с которым его сравнивали. Ярлык же «тупого», «неспособного» в значительной мере затрудняет или вовсе блокирует развитие ребенка. В связи с этим Л. И. Божович отмечает, что «Только наличие положительной оценки создает у детей переживание эмоционального благополучия, что является необходимым условием для нормального формирования личности» [1. С. 360]. Это положение является чрезвычайно важным. Необходимо понимать, что каждый человек способен именно в своей сфере, способен к каким-то определенным видам деятельности и потому каждый из нас в чем-то более способный, в чем-то менее, в чем-то более успешный, в чем-то менее.

Исследование реакций современных школьников и студентов на допущенные ими ошибки, показывает, что подавляющее большинство из них воспринимают ошибку как личную неудачу, что это, с позволения сказать, не «круто», и стараются, во что бы то ни стало (любой ценой) избегать ошибок, избегать неудач. Это связано с тем, что сегодня

многие люди убеждены – отсутствие ошибок и «хорошая мина при плохой игре» – единственный способ продвижения вперед. Действительно, они могут выглядеть прекрасно, казаться быть успешными, но, на самом деле, они никуда не продвигаются, внутренне не растут и не развиваются. Создавая видимость активной деятельности при минимальном расходе интеллектуальной энергии (белка в колесе), они обманывают не только окружающих, но, прежде всего, самих себя. Расплата за мнимые успехи неизмеримо велика и выражается в таких печальных аспектах действительности, как низкая продуктивность профессиональной деятельности, возможно даже при высокой зарплате, частые эмоциональные стрессы и раннее эмоциональное выгорание, агрессия и зависть по отношению к действительно успешным и счастливым людям, ужасающая бездуховность, преступность, продолжающееся обесценивание личностного удовлетворения от профессиональной деятельности и жизни в целом.

Вместе с тем необходимо помнить, что нельзя чему-либо научиться, чего-либо достичь в своем развитии, не приложив при этом максимум труда, не потратив необходимой энергии, времени и усилий, не научившись анализировать свои ошибки. Часто хорошие, достаточно интеллектуально развитые люди, по этой причине становятся застойными, безынициативными работниками, они как бы цепенеют перед страхом сделать ошибку. В современном мире сделать ошибку или быть неправым, или иметь свою точку зрения, отличную от большинства, становится даже худшим грехом, чем, например, воровать, нарушать нравственные и конституционные законы. Все хотят быть правыми, забывая, при этом, что у каждого правда своя и своя правота.

Необходимо понимать, что в рамках школьного обучения успехи некоторых детей не означают, что они успешны сами по себе, это говорит лишь о том, что они успешнее среди других в определенных видах деятельности. Часто критерий успеха зависит не от собственного потенциала, не от собственной активности, высокого интеллектуального напряжения в каких-то видах деятельности, а от общего уровня стараний тех, кто учится с вами в одном классе, кто работает рядом с вами.

Существующая система образования часто учит детей тому, что слабые, «неспособные» являются в некотором смысле жертвами. Формируется убеждение, что если я успешен, то обязательно кто-то рядом неуспешен и должен быть отдан, образно говоря, в жертву. Чьи-то неудачи,



чьи-то промахи, таким образом, становятся условием моих успехов, и тогда преуспевать в этом мире, означает преуспевать за счет кого-то; так называемые «успешные» вольно или невольно радуются чужому поражению, потому что при поражении, неудаче других они чувствуют себя более уверенно. Этот нравственный аспект отношений между людьми крайне опасен и, естественно, не способствует установлению между ними нормальных, человеческих взаимоотношений, а наоборот, создает напряжение, устанавливает между ними жесткую конкуренцию, способствует явным или скрытым конфликтам.

Вместе с тем еще раз подчеркнем, что, ошибаясь, проигрывая в чем-то, разумный человек всегда чему-то научается. Не только научные исследования, не только ретроспективный анализ жизни успешных и неуспешных людей, но и обычная житейская мудрость, говорят о том, что тот, кто умеет анализировать свои ошибки, тот, в конечном итоге, может достичь больших результатов, нежели человек, который боится ошибиться, который в глазах других боится выглядеть проигравшим и неуспешным. Сколько по этим причинам не состоявшихся судеб, сколько трагедий случилось у многих людей лишь только потому, что они не умели проигрывать, не умели анализировать свои и чужие ошибки!?

В заключение отметим, что процесс познания, процесс поиска, развития всегда сопровождается испытаниями и ошибками, успехами и неудачами. Взрослым необходимо знать, что за *честные* ошибки детей наказывать нельзя. Наказания детей за честные ошибки, закрывают дверь перед будущим ребенка и отнимают у него надежду на нормальную, успешную и счастливую жизнь. Нужно, наконец, понять, что иногда допущенные ошибки намного важнее правильных, т.е. заученных ответов. Но разве существует только один вариант правильного ответа? Все дело в регрессивном способе мышления. Он мешает учащемуся начать именно с того пункта, где он может открыть нечто новое для себя, чего он не знает, и где он может начать использовать собственные интеллектуальные ресурсы, и отыскать, как исправить ошибки и как из них вырасти. Только тогда, когда мы отыскиваем то, чего не знаем, мы получаем истинные знания. Детей нужно учить, как *самостоятельно добывать* знания при помощи ошибок. Не ошибок следует бояться, а их игнорирования, их повторения.

Необходимо забыть предыдущий образ мышления, основанный на самообмане, что кто-то что-то сделает для нас и за нас. Только собственная

субъектность, целенаправленная активность, умение анализировать собственные ошибки и ошибки других людей могут обеспечить успех, личностный рост, материальное и духовное благополучие.

В школе необходимо учить не конкуренции между детьми в различных видах учебной деятельности, а новым навыкам доброго и честного сотрудничества, сотворчества, кооперации, которые именно сегодня нам крайне необходимы, чтобы создать более совершенное общество, в котором возможна самореализация, развитие каждого члена этого общества.

В формировании навыка анализа своих ошибок и отношению к ним должны быть востребованы опыт и мудрость старших поколений.

Формирование у современной молодежи сознания того, что, зарабатывая за счет себя много денег – это хорошо, но все-таки необходимо больше интересоваться самой работой, в процессе которой многому можно научиться. По крайней мере, в работе можно найти шанс «найти себя» и помнить, что счастлив не тот, у кого много, а тот, кто обладает разумными потребностями, в особенности базовыми.

#### Литература

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. М., 2006.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ САКРАЛЬНЫХ СИМВОЛОВ БУДДИЗМА**

К. С. Власова

*Томский государственный педагогический университет*

Мир – замечательное место. Однако чувство неуверенности, или, наоборот, необузданных страстей, стремление к власти и материальному превосходству буквально пронизывает этот мир. Никуда не деться от разговоров о войне и о тревожных ожиданий других возможных бедствий. Так происходит во многих местах – по всему земному шару.

Почему люди идут этим путем? Почему мы так часто не видим красоту в тех вещах, которые у нас уже есть? Почему мы всегда стремимся к тому, чего у нас нет, и не ценим то, чем уже обладаем? Буддизм всегда

боролся с такой постановкой вопроса. Сам Будда, Сиддхартха Гаутама, принц, росший в роскоши своего дворца в Северной Индии, начал свой духовный поиск после того, как для него стали ясны источники жизненных несчастий. Ответы, которые он нашел, и легли в основание религии, которая в первую очередь делает акцент на понимании того, что именно наше сознание способно сделать нас несчастными, когда мы не можем примириться с реальностью. Это породило религию, в которой сознание ментального процесса и создание методов для работы с ним стало главным. Поэтому психология в буддизме является чем-то вторичным. Она естественным образом вложена в его наиболее важные учения.

Именно поэтому вряд ли стоит рассматривать психологию буддизма только как отдельную дисциплину, включенную в общую концепцию буддизма. В то же время положения буддистского учения как особой психологии создают реальную предпосылку для познания и помогают понять то, что конкретно предлагает буддизм.

Буддизм учит, что именно из-за того, что мы стараемся защититься от того плохого, что происходит в окружающем мире, мы не замечаем красоту и необычность вещей, которые нас окружают. Психология буддизма учит нас, как восстановить наше видение и вырваться из той тюрьмы, которую мы сами для себя воздвигли.

Мир живет во множестве проблем, суть которых не изменилась со времен Будды. Сейчас, как и тогда, люди сталкиваются с проявлениями конфликтов и жадности. Три яда, которые Будда называл причинами, опустошающими наши жизни – жадность, ненависть и заблуждение – столь же распространены в нашей культуре, как и в прошлые века. Психология буддизма предлагает понимание, которое потенциально может преобразовать их и вызвать к жизни более просветленную культуру.

Итак, Сиддхартх, в последствии сам Будда, блуждая по улицам своего города, встретил больного человека, старика и похоронную процессию, и понял, что всем нам предстоит встретиться с болезнью, старостью и смертью. После этого Сиддхартх встретил четвертое явление – садху, святого человека (монаха). Будда осознал, что ему нужно встать на путь духовного поиска. Именно поэтому он отказался от жизни во дворце и присоединился к группе бродячих отшельников.

Исходя из этого, Будда создал учение о «Четырех благородных истинах»: существуют страдание (духкха), его причина (духкха самудая), состояние освобождения (духкха ниродха) и путь к нему (марга).

Истина первая – жизнь есть страдание. Размышляя, Будда пришел к выводу, что все люди неуклонно идут к смерти. Бывают счастливые моменты, бывают грустные, но годы летят очень быстро. Хорошее не длится вечно и, значит, первым шагом по пути буддизма будет осознание того, что жизнь, по сути, есть не что иное как страдание (духкхи). «Рождение связано с болью, старение болезненно, болезнь приносит боль, и смерть приносит боль. Союз с неприятным болезнен, болезненна и разлука с приятным, и любая неудовлетворенная страсть тоже болезненна» – так объяснял это Будда. Сначала кажется, что такое описание является примером негативного мышления, но ведь Будда не рассматривает страдание как окончательный вывод, страдание на самом деле выступает в качестве отправной точки. Выбрав такую точку, Будда предлагает конкретный набор по излечению.

Истина вторая – корень страдания. Вторая Благородная Истина гласит: у страдания есть причина (танха – «желания»), но Будда вовсе не призывает покончить со всеми желаниями; он говорит лишь о желаниях эгоистических, основанных на неправильном видении человеком самого себя и окружающего мира, что и приводит к страданиям. Чем больше мы стремимся удовлетворить собственное эго, тем более ограничивающим и требовательным это эго становится. Кроме того, наши эгоистические желания никогда не могут быть удовлетворены полностью, так что мы неизбежно окажемся разочарованными.

Истина третья – вы можете положить конец страданиям. Страдание дает возможность заглянуть внутрь себя. Понимание того, что мы в силах пресечь страдание, и есть третья Благородная Истина. Но для этого требуется внутреннее преобразование.

Истина четвертая – Восьмеричный Путь. Там, где есть проблема, должно быть и решение. Именно его предлагает Четвертая Благородная Истина. Этот способ называется Восьмеричным Путем и ведет людей к разрешению проблем, обретению свободы от страданий и открытию счастья и удовлетворенности в просветлении.

Еще есть легенда гласящая о том, что когда Божественный Мудрец из рода Шакья достиг Совершенного Пробуждения, ему были преподнесены восемь благоприятных символов (*санскр.* aṣṭamaṅgala; *тиб.* bkra shis rtags brgyad): золотые рыбы, раковина, драгоценный сосуд, цветок лотоса, колесо, знамя победы, бесконечный узел и зонтик. Эти символы популярны в Тибете и в странах, куда буддизм распространился

по северной ветви (это Джашму и Кашмир, Пенджаб и Харьяна и т. д.). Изображения Восьми Благоприятных Символов часто встречаются в буддийских монастырях, многие верующие держат их в домах, как символы благополучия и процветания.

В северной традиции буддизма получила развитие символическая передача Учения. Каково значение буддийских символов? Без понимания их смысла символы становятся просто украшениями, красивыми картинками и безделушками.



Рис. 1.  
Драгоценный зонт



Рис. 2.  
Две золотых рыбки



Рис. 3.  
Драгоценная ваза



Рис. 4.  
Цветок лотоса



Рис. 5.  
Белая раковина



Рис. 6.  
Бесконечный узел



Рис. 7.  
Знамя Победы



Рис. 8.  
Колесо Дхармы

Рассмотрим значения «Восьми Благоприятных Символов» и поразмышляем над их смыслом.

Драгоценный зонт (*санскр. chattra, тиб. gdugs* – букв. зонт от солнца, *тиб. gdugs mchog* – букв. драгоценный зонт, высший зонт) – символ защиты от препятствий, которую даруют нам бодхисаттвы и будды, пока мы идем по пути Просветления до достижения нами природы Будды

(рис. 1). В Индии зонт от солнца традиционно был символом защиты, а также царского величия. Поскольку зонт держат над головой, естественно, что он символизирует почет и уважение. Светские правители имели зонты из павлиньих перьев. В религиозном сознании защита от непогоды связывалась с защитой от загрязнений, пороков и страстей, препятствующих духовному развитию. Подобно тому, как обычный зонт защищает от дождя или палящих лучей солнца, так и драгоценный зонт защищает нас от препятствий на пути к Пробуждению.

Две золотых рыбки – это символ преодоления Океана Сансары и достижения Нирваны (рис. 2). Достижение Нирваны в буддийских сутрах сравнивается с достижением Того Берега. Что значит «тот берег»? Здесь есть «этот берег». «Этот берег» означает грубый мир, мир страстей. Также можно сказать, что это мир шести путей. Далее, наше подсознание имеет тесную связь с Миром Форм и непосредственное отношение к нашему перерождению, и его называют океаном перерождений. Того, кто отплыл в этот океан, вновь и вновь сносит в Мир Страстей, – так снова и снова происходит повторение процесса перерождений. Где же находится Тот Берег? Это Мир Без Форм. Если у нас много мирских желаний, при попытке достичь Того Берега они станут непреодолимым препятствием, подобно бушующим волнам в океане. А для святого, вошедшего в этот океан перерождений, не возникнет препятствий, поскольку он одержал победу над собственными мирскими желаниями. Поэтому золотые рыбки (*санскр.* *suvarṇa matsya*, *тиб.* *gser nya*, букв. золотая рыба) – это также символ победы над мирскими желаниями: рыбы не боятся океана и плывут, куда хотят. Золотой цвет символизирует заслуги, обретенные в процессе духовной практики. А почему две рыбки? Не является ли это подсказкой, что в духовной практике для нас важно не только накапливать заслуги добродетельными поступками тела, речи и мыслей, но и развивать мудрость?

Драгоценный сосуд (*санскр.* *nidhānakumbha*, *тиб.* *gter gyi bum pa*, букв. кувшин с сокровищем) – это кладезь всех реализаций, что и является основой бесценных достоинств и чистых добродетелей (рис. 3). Символ долгой жизни, богатства и процветания. Используется в буддийских церемониях и ритуалах. По поводу содержимого сосуда есть две интерпретации. Первая – внутри сосуда нектар бессмертия. Вспомним, что на тханках такой сосуд с эликсиром бессмертия держит и Будда Амитаюс, и Мандарава – ученица Падмасамбхавы, реализовавшая

с Гуру Ринпоче уровень видьядхары бессмертия. («Они обрели сиддхи видьядхары вечной жизни, так что стали неподвержены старению и смерти». *Из жизнеописания Мандаравы*.) Однако Учение Будды говорит нам: ничто не вечно в Трех Мирах, вечно только наша изначальная природа – состояние за пределами рождений и смерти. Практиками долгой жизни практикующий может устранить препятствия для жизни и продлить жизнь. Таким препятствием может быть недостаток жизненной энергии. Продление жизни приобретает особую ценность, если человек практикует для достижения Освобождения, накапливает заслуги и мудрость, совершенствуется в святой любви и сострадании, и поэтому нужен многим живым существам.

В эзотерическом смысле нектар бессмертия означает непрерывность сознания. Обретение непрерывности сознания позволит вам без искажений перенести знания и опыт этой жизни в свою следующую жизнь. Вы сможете на собственном опыте познать, что такое стекающий сверху нектар бессмертия, когда достигните ступени удовольствия из процесса радость – удовольствие – тишина – легкость. Благодаря нектару бессмертия сознание становится ясным и непрерывным.

Согласно второй интерпретации, драгоценный сосуд – это сосуд, наполненный драгоценностями. Сколько бы их не брать из сосуда, драгоценный сосуд не опустошается от этого. Что олицетворяют такие драгоценности? Это благое воздаяние за те добродетельные поступки, которые мы совершаем. Если мы накапливаем хорошую карму, мы обязательно пожнем плоды счастья. И еще о значении чинтамани. Драгоценность, исполняющая задуманное, является атрибутом Будды Ратнасамбхавы и семейства Ратна. В Мир Ратнасамбхавы попадают существа, накопившие заслуги с помощью сильной воли. Значит, параллельно с добродетельными действиями, нам следует укрепляться в терпении, стойко переносить возвращение плохой кармы за наши неблагие деяния, совершенные в прошлом. Драгоценность, исполняющая задуманное, – это символ великих заслуг, обретенных в результате правильной духовной практики, символ заслуг, позволяющих осуществить задуманное.

Цветок лотоса (*санскр.* padma; *тиб.* pad ma, букв. лотос) – символ святой любви и святого сострадания (рис. 4). А святая любовь и сострадание, входящие в четыре неизмеримости, указывают на душу бодхисаттвы. Если лотос – белого цвета, тогда он также символизирует духовную чистоту, святость. Однако такой лотос на санскрите называют

«пундарика», а словом «падма» обозначают розовый лотос. Розовый лотос символизирует Спасителя, а значит и самого Будду. Лотос корнями уходит в ил, стебель его проходит сквозь толщу воды, а лепестки лотоса поднимаются над водой, они чисты и открыты солнцу. Сознание святого свободно от загрязнений, – три корневых яда не могут отравить ум просветленного подобно тому, как мутная вода не может удержаться на чистых лепестках лотоса.

Белая раковина, у которой спираль закручена вправо – это весть о Просветлении Будды, а также благая весть всем существам о возможности для каждого реализовать природу Будды (рис. 5). Раковина (санскр. śaṅkha, *тиб.* dung – букв. раковина; *тиб.* dung dkar g.yas 'khyil, dung dkar g.yas su 'khyil ri can – букв. белая раковина со спиралью, закрученной вправо) в древности являлась музыкальным духовым инструментом, поэтому естественно, что она символизирует звук. В природе часто встречаются раковины с левосторонней закруткой спирали, поэтому редкие раковины с правосторонней спиралью в сознании людей ассоциировались с особенными признаками, и они считались священными. Направление закручивания их спирали связывалось с направлением движения по небу небесных светил: солнца, луны, планет и звезд.

Подобно тому, как звук раковины распространяется во всех направлениях, так и Учение Будды распространяется повсеместно, побуждая живых существ пробудиться ото сна неведения. Однако, одни существа улавливают в этих звуках смысл, другие же из-за своих омрачений ничего не понимают.

Бесконечный узел (санскр. śrīvatsa (?), *тиб.* dpal be'u) имеет несколько интерпретаций (рис. 6). Одни интерпретируют его, как представление бесконечного круговорота бытия, другие – как символ вечности, третьи – как знак неисчерпаемости знаний Будды. Это и символ взаимозависимости всех явлений во Вселенной. Это и сложная взаимосвязь между мудростью и состраданием в процессе достижения состояния Будды. Здесь можно добавить, что для достижения состояния Будды необходимо идти бесконечно длинным путем Махаяны. Путь бодхисаттвы неизмеримо долог, он не ограничивается несколькими кальпами.

Также есть предположение, что бесконечный узел – это отражение более древнего символа, состоящего из двух переплетающихся змей. Змея очень древний символ «кундалини», возможно, пришедший в Индию из Древнего Египта. Вполне вероятно, что переплетающиеся змеи



символизировали движение кундалини по правому и левому каналам тонкого тела, и тогда бесконечный узел имеет отношение к чандали.

Знамя Победы (*санскр.* dhvaja, *тиб.* rgyal mtshan) символизирует победу Дхармы над неведением, а вместе с этим – преодоление препятствий Мары (рис. 7). Знамя установлено на вершине горы Меру (Сумеру). Сумеру, или вселенская Гора Совершенства, как считается, нерушима, пока существует наша Вселенная, включающая Мир Страстей и Небеса Брахмы. Знамя Победы установлено на вершине горы Меру, – разве это не символ, что Учение Будды нельзя уничтожить, поскольку оно есть Закон Вселенной?

Золотое колесо (*санскр.* сакра; *тиб.* 'khor lo, букв. колесо) с восьмью спицами символизирует Дхарму, Слово Будды (рис. 8). Восемь спиц этого колеса символизируют Благородный Восьмеричный Путь. Поворот Колеса Дхармы в буддизме ассоциируется с открытием и изложением истинного Закона. Первая проповедь Будды, после достижения им Совершенного Пробуждения, получила название «Первый Поворот Колеса Дхармы». Четыре Благородные Истины были объяснены Буддой в трех циклах, или оборотах Колеса Закона. Восемь спиц колеса символизируют «благородный восьмеричный путь» Будды Шакьямуни: 1) правильное воззрение; 2) правильное мышление; 3) правильная речь; 4) правильное поведение; 5) правильный образ жизни; 6) правильное усилие; 7) правильное осознание; 8) правильное созерцание.

Часто мы смотрим на жизнь слишком узко. Мы пойманы в нашу маленькую часть истории и строим мир своего «я», в котором не находим места большему видению. Мы интересуемся только своими собственными историями и упускаем большую картину. Психология буддизма предлагает нам расширить взгляд на мир и себя в этом мире; воспринимать и понимать мир как многогранное единство.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Л. В. Ахметова.*

#### **Литература**

1. Брейзиер, К. Буддистская психология / К. Брейзиер. М. : АСТ, 2006.
2. Далай-лама XIV. Буддизм Тибета. М. : ЭКСМО, 2009.
3. Восемь благих символов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dazan.spb.ru/buddhism/symbols/8-blagih-symbols/>
4. Восемь благих символов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gnosis.info/?q=node/3834>
5. Восемь благих символов в буддизме [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lomonosov.org/medicine/catfourmedicine/381590.html>

# **ОСОБЕННОСТИ ТРЕНИНГА РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С УЧЕТОМ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ**

Е. В. Воробьева, Ю. Д. Пинчук

*Томский государственный педагогический университет  
Сибирский государственный медицинский университет*

На современном этапе изучения проблемы коррекции аутичных детей исследователи все чаще приходят к выводам о необходимости оказания психотерапевтических интервенций не только детям, но и родителям, в особенности матерям (Карварсарская И. Б., 2003, Мамайчук И. И., 2006, Морозова Т. И., 2009). В настоящее время предложен ряд научно обоснованных психотерапевтических программ для таких семей, в которых большое место уделяется групповой психотерапии (Климась Д. Г., 2008, Семенова Е. Р., Сабрекова Д. Н., 2010). Они позволяют создать гармоничные внутрисемейные отношения, включающие гуманистические и бихевиоральные подходы.

Одной из самых эффективных, эмпирически обоснованных и широко применяемых (Хейли, 1976; Minuchin, 1974, Ремшмидт Х., 2000) форм интервенции является родительский тренинг. Это особая систематическая работа с родителями, являющаяся центральным элементом в лечении детей с РАС и носящая терапевтический аспект. Тренинг имеет многоуровневое влияние (затрагивает когнитивный, поведенческий, эмоциональный домены) и носит характер системной семейной психотерапии (Schaefer С. Е., 2010; Kohler, Soenksen, 2003). Тренинг служит задаче психического оздоровления ребенка и способствует процессу его развития путем достижения лучшего взаимопонимания между родителями и ребенком, адекватных форм воспитательного взаимодействия, снятия напряженности, тревоги и обеспечение больших возможностей для преодоления проблем (Ремшмидт Х., 2000). Мишенями для изменений становятся сами родители, их взаимоотношения между собой и ребенком, что, в свою очередь, вызывает синергетический эффект для формирования конструктивного и социально желаемого поведения ребенка (Wolchik S., 2006, Sandler I., 2004, Weiss L., 1999).

Однако, при составлении программ тренинга упускается изучение типа родительского отношения и родительской позиции в семьях детей с расстройством аутистического спектра. Особенности детско-родительских отношений необходимо учитывать, так как они влияют на личностные проблемы матери (хронический стресс, депрессия, чувство вины), дисгармонию внутрисемейных и детско-родительских отношений (разногласия по вопросам воспитания, жесткие ролевые позиции, симбиотически-отвергающий тип отношений). В этой связи исследование особенностей родительского отношения к больному аутизмом ребенку и принятия ими родительской позиции приобретает все большую актуальность.

В настоящей работе с помощью клинико-психологических и статистических методов проведено сопоставление показателей родительского отношения, особенностей родительской позиции со степенью тяжести расстройства аутистического спектра (РАС) у обследуемых детей.

**Гипотеза исследования.** Родительское отношение и родительская позиция (в виде её непринятия) в семьях, имеющих детей с РАС независимо от степени тяжести расстройства детей, достоверно отличаются по сравнению с семьями, имеющих детей с типичным развитием. Это требует специфических навыков у родителей, получаемых с помощью родительского тренинга.

**Методы и методики исследования.** Использованы клинико-психологические и статистические методы исследования. В рамках клинико-психологических методов использованы следующие методики:

Диагностическая шкала для выявления аутичных детей и дифференциации их с детьми, страдающими другими нарушениями развития CARS, разработанная E. Schopler, R. Reichler, B. R. Renner (1993).

Опросник принятия родительской позиции А. И. Строгалиной и Е. И. Захаровой (2006), позволяющий зафиксировать принятие или непринятие родительской позиции, которая представляется как совокупность установок родителей во взаимодействии с ребенком, которое существует в трех планах: эмоциональном, когнитивном и поведенческом.

Тест-опросник родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина (ОРО), ориентированный на выявление особенностей родительского отношения.

Статистические методы исследования включали непараметрический U-критерий Манна – Уитни для оценки достоверности различий по

признаку между независимыми выборками, и *H*-критерий Крускала – Уоллиса для оценки различий между тремя выборками одновременно и коэффициент ранговой корреляции Спирмена для оценки связи между признаками (Митина О.В., 2009). Различия считались достоверными при  $p < 0,05$ . Статистическая обработка данных проведена с помощью программы Statistica 6.0.

В исследовании приняли участие дети и их матери на базе СибИРО гимназия «Пеленг», дошкольной группе и коррекционном классе для детей с РАС, специальной коррекционной общеобразовательной школе VIII типа № 39, в 4 и 5-х классах и в специальной коррекционной общеобразовательной школе VIII типа № 45, в 1, 2, 3 и 4-х классах.

С целью оценки особенностей родительского отношения и принятия родительской позиции были выделены 2 группы детей и их матерей.

Экспериментальную группу составили 34 ребенка и их матери, имеющих детей с РАС младшего школьного возраста.

Контрольную группу составили 34 ребенка от 6 до 13 лет с типичным развитием (здоровые) и их матери.

Для включения в экспериментальную группу был использован критерий суммарной оценки по шкале CARS от 30 до 60 баллов. Соответственно критерием исключения из экспериментальной группы и включением в контрольную – суммарная оценка по шкале CARS от 15 до 29 баллов.

Во время беседы было получено согласие матери ребенка с РАС и педагогов, работающих с этими детьми на обследование ребенка, получение сведений о его развитии, особенностях детско-родительского и внутрисемейного отношений. Во время беседы давались также разъяснения по заполнению соответствующих методик.

Полученные результаты свидетельствуют, что родительское отношение у матерей детей, больных РАС, независимо от степени тяжести расстройства детей достоверно отличается от нормы по всем шкалам опросника родительского отношения (РОО) в эмоциональном, когнитивном и поведенческом доменах ( $p < 0,05$ ), а их родительская позиция характеризуется непринятием позиций «забота», «контроль», «эмоциональное принятие» ( $p < 0,05$ ) и ее общим непринятием.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась.

Результаты исследования могут быть использованы в составлении комплексной программы тренинга, включающей в себя реабилитаци-

онные, терапевтические мероприятия, направленные на изменение родительского отношения и позиции, такие как группа взаимопомощи, тренинг навыков эффективного взаимодействия родителя с ребенком и социумом. Это позволит развить доверие к своему ребенку, ослабить симбиотические отношения, найти внутренние ресурсы для решения своих проблем, самореализации, продуктивной деятельности и построения семейных отношений.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Т.Г. Гадельшина.*

### **Литература**

1. *Захарова, Е.И.* Особенности принятия родительской позиции / Е.И. Захарова, А.И. Строгалина // Психологическая диагностика. 2005. № 4. С. 59–70.
2. *Карвасарская, И.Б.* В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми / И.Б. Карвасарская. М. : Теревинф, 2003. С. 22–51.
3. *Климась, Д.Г.* Психологическая помощь семьям, имеющих детей с ранним детским аутизмом / Д.Г. Климась // Аутизм и нарушения развития. 2008. № 4. С. 15–34.
4. *Левченко, И.Ю.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. М. : Просвещение, 2008. 239 с.
5. *Ремшмидт, Х.* Психотерапия детей и подростков / Х. Ремшмидт ; пер. с нем. М. : Мир, 2000. С. 231–237.
6. *Семенова, Е.П.* Психотерапевтическая работа с родителями, воспитывающими детей с РАС в рамках семейного сопровождения / Е.П. Семенова, Д.Н. Сабрекова // Служба сопровождения семьи и ребенка : инновационный сборник : методический сборник / под ред. В.М. Соколова. Владимир : Транзит-ИКС, 2010. С. 31–46.
7. *Schopler, E.* The childhood autism rating scale (CARS): For diagnostic screening and classification of autism (Diagnosis and teaching curricula for autism and developmental disabilities) / E. Schopler. USA : Irvington, 1986. 63 p.
8. *Briesmeister, J.M.* Handbook of parent training: helping parents prevent and solve problem behaviors / J.M. Briesmeister, C.E. Schaefer. USA : Wiley, 2007. P. 63–106.

## **РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

**Е. В. Гребенникова, А. А. Ильина**

*Томский государственный педагогический университет*

На современном этапе развития общества приоритетным направлением государственной политики в области образования является

интеграция и реабилитация граждан с ограниченными возможностями здоровья в социум. Одним из вариантов решения данной проблемы является развитие в России института инклюзивного образования.

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения представляет собой мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны. Интеграция, по определению Н. Д. Шматко, – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе и в России, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностями в разных областях жизни, включая и образование [1].

Идея обязательного совместного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии и их нормально развивающихся сверстников в одном учреждении принадлежит отечественному дефектологу и психологу Л. С. Выготскому, однако ее реальное воплощение уже в течение нескольких десятилетий происходит за рубежом. Интеграционные процессы в нашей стране стали развиваться в 1990-е гг., благодаря вхождению России в мировое информационное и образовательное пространство [2–4].

Развитие инклюзивного образования предполагает прохождение нескольких этапов [5]:

1. *Бессистемный*: стихийное появление в общеобразовательных школах детей с ограниченными возможностями здоровья. Этот этап связан с появлением в свет нового Закона об образовании, который дал право родителям (законным представителям) особого ребенка выбирать образовательное учреждение.

2. *Аналитический*: изучение модели обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях, осмысление проблемы.

3. *Экспериментальное моделирование, концептуальное обоснование*, разработка системы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. На этом этапе актуальным становится внедрение инклюзивного образования в общеобразовательные школы и создание организационно-педагогических условий его реализации.

Считается, что инклюзивное образование в России сейчас находится на третьем этапе развития – этапе экспериментального моделирования и концептуального обоснования.

Инклюзивное образование выступает в качестве альтернативной формы образования детей с особенностями развития. Такая категория детей должна иметь право выбора обучения в специальной школе или общеобразовательной. Имеющийся опыт показывает, что инклюзивное образование имеет ряд очевидных и неоспоримых преимуществ [6]:

1. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья включается в единое общество, которое обеспечивает ему равные права и возможности образования без дискриминации и пренебрежения.

2. Инклюзивное образование предполагает доступность образования для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к особым образовательным потребностям всех детей.

3. В инклюзивном образовании процесс обучения (среда, условия, средства) подстраивается под нужды и образовательные потребности ребенка с обязательным предоставлением индивидуальной программы обучения, т.е. происходит адаптация системы к образовательным потребностям детей.

4. Инклюзивное образование предполагает ресурс не только взросло-детской, но и детской совместной деятельности, взаимного обучения, помощи, поддержки, что в равной степени необходимо и здоровому ребенку и ребенку с ограниченными возможностями здоровья.

Интеграция не может быть тотальной. Опыт показывает, что не для всех детей с ограниченными возможностями здоровья интегрированное обучение предпочтительнее специального. Выбор «доли» интеграции особых детей должен происходить с учетом уровня психофизического развития ребенка.

При решении вопроса об интеграции ребенка с отклонениями в развитии в образовательную среду нормально развивающихся сверстников следует учитывать [7]:

- желание родителей обучать своего ребенка с нормально развивающимися сверстниками, стремление и готовность семьи систематически помогать ребенку в процессе обучения;

- наличие возможности подобрать ребенку тот вариант организации интегрированного обучения, который является доступным и полезным для его развития;

- наличие возможности систематически оказывать интегрированному ребенку необходимую ему квалифицированную специальную медико-психолого-педагогическую помощь;

– психологическая готовность ребенка с особыми образовательными потребностями к совместному обучению с нормально развивающимися сверстниками;

– готовность образовательного учреждения принять детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исследования, посвященные вопросам инклюзивного образования в России, выявили несколько уровней проблем, стоящих на пути развития инклюзивного образования в нашей стране: макроуровень, мезоуровень, микроуровень.

*Макроуровень* – это уровень деятельности государственных и региональных политических и социально-экономических институтов и системы законодательства. Он связан с правовым и общественным подкреплением инклюзивного образования.

*Мезоуровень* – это уровень, связанный с уровнем идеологии, массовой культурой и социальными отношениями в сфере образования. Основные перспективы развития инклюзивного образования на мезоуровне обусловлены введением гибких образовательных стандартов, которые позволяют обучаться детям с ограниченными возможностями здоровья по индивидуальным учебным программам.

*Микроуровень* – это уровень деятельности конкретных организаций и специалистов, отдельных людей. Для инклюзивного образования данный уровень связан с психологическим принятием педагогическим и родительским сообществом общеобразовательного учреждения детей с особыми образовательными потребностями.

Основные перспективы развития инклюзивного образования на микроуровне будут связаны с развитием школьной инклюзивной политики, практики и культуры. Важным аспектом внедрения инклюзивного образования является также реализация программ по преодолению дискриминационных установок и профессиональных стереотипов учителей, негативного мнения родителей в отношении возможностей совместного обучения в условиях массового учреждения и введение в педагогический состав школы помогающих специалистов.

Таким образом, с введением инклюзивного образования предстоит очень серьезный процесс изменения сознания не только у тех, кто занимается образованием, но и у всего общества по защите и реализации прав людей с ограниченными возможностями. Конечная цель инклюзивного образования состоит в создании инклюзивного общества, в ко-



тором не будет места предрассудкам, дискриминации, барьерам, а будет обеспечено равное отношение ко всем.

#### Литература

1. Шматко, Н.Д. Для кого может быть эффективной интегрированное обучение / Н.Д. Шматко // Дефектология. 1999. № 1. С. 41–46.
2. Зайцева, Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д.В. Зайцева // Социологическое исследование. 2004. № 1 (243). С. 127–132.
3. Прудникова, В.А. Общественные настроения в Самарской области по вопросам интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / В.А. Прудникова // Дефектология. 2009. № 1. С. 77–84.
4. Фуряева, Т.В. Интеграция особых детей в общество / Т.В. Фуряева // Педагогика. 2006. № 7. С. 29–37.
5. Борисова, Н.В. Инклюзивное образование: ключевые понятия / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. М., 2009. 47 с.
6. Коджаспирова, Г.М. Педагогика : учебник / Г.М. Коджаспирова. М., 2010. 123 с.
7. Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. 2008. № 1. С. 71–78.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РУССКИХ (ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ)**

Т. Б. Гусева

*Хакасский государственный университет  
им. Н. Ф. Катанова*

В современной отечественной науке нет общепризнанного, однозначного определения понятия «этнос», но для многих подходов общим является признание этнической идентичности одной из основных характеристик этнической группы. Проблема происхождения этнической идентичности и факторов, оказывающих на нее влияние, также является дискуссионной в современной науке. Как отмечает Ж. Пиаже, реализованная этническая идентичность, достигнутая к подростковому возрасту, может оставаться неизменной на протяжении всей жизни человека, однако внешние социальные обстоятельства в существенной степени способствуют переосмыслению роли этнической составляющей человеком любого возраста.

В ситуациях радикальных социальных перемен естественным для человека является стремление сохранять или восстановить позитивную этническую идентичность, которая дает ощущение психологической безопасности и стабильности.

За последний небольшой, в историческом масштабе, промежуток времени наша страна пережила ломку экономических, политических, идеологических устоев, череду значимых для социального развития событий. Прекратило свое существование государство, ставшее Родиной для многих поколений советских людей, которым пришлось пережить и прочувствовать на себе перемены конца 1980-х, середины 1990-х гг. «Встало на ноги» новое, молодое поколение россиян, чье развитие происходило уже в условиях трансформации ценностей и формирования новых социальных ориентиров. Одним из значимых факторов, определяющих специфику социальных ориентиров является этнический. Однако, возрастной аспект этнической идентичности русских изучен в настоящее время недостаточно, что и обусловило выбор направления исследования и определило его цель – выявить особенности этнической идентичности разных возрастных групп представителей русского этноса на современном этапе социально-экономического развития.

В исследовании приняли участие городские жители, считающие себя русскими по национальности, 75 человек, в дальнейшем составивших три возрастные подгруппы: первая подгруппа – 25 человек в возрасте от 17 до 23 года; вторая подгруппа – 25 человек в возрасте от 28 до 39 лет; третья подгруппа – 25 человек в возрасте от 50 до 63 года. Отбор респондентов производился в соответствии с принципом добровольного участия, на основе ответов на вопросы анкеты, с помощью которой выявлялись: возраст, национальность испытуемых, а также их пол и образование. Приступая к исследованию, мы исходили из предположения, что уровень этнической идентичности выше у старшего поколения респондентов, а их этнические стереотипы более позитивны. В работе были использованы: опросник этнической идентичности А.А. Налчаджяна, методика «Проективный рисунок», контент-анализ, угловое преобразование Фишера.

Анализ данных исследования позволяет отметить, что существуют особенности образа представителя русского этноса в восприятии разных поколений. Для испытуемых возрастной подгруппы 17–23 года этнический образ русского включает такие положительные черты как

трудолюбие, ум, прямота. Испытуемые возрастной подгруппы 28–39 лет наделяют этнический образ русского такими положительными качествами как трудолюбие и умение ценить свой этнос, но также отмечают такую отрицательную характеристику русских, как – «недооценивают свой этнос». Этнический образ русского у испытуемых возрастной подгруппы 50–63 года наделяется положительной характеристикой – трудолюбивые и отрицательными характеристиками – ленивые, не умеющие ценить свою нацию и наивные. Минимальным показателем расхождения между реальным и идеальным этническими образами характеризуется возрастная подгруппа 17–23 года, а максимальным – возрастная подгруппа 50–63 года.

При сравнении содержания этнических стереотипов респондентов по показателю «Негативные символы» установлено, что в образе типичного русского для возрастной подгруппы 17–23 года минимально встречается данная характеристика, в то время как в возрастных подгруппах 28–39 лет и 50–63 года, ее выраженность составляет по 16%. Выявлено, что положительная идентификация и этнические стереотипы русского этноса характерны для респондентов возрастных подгрупп 17–23 года и 28–39 лет, а для возрастной подгруппы 50–63 года характерны отрицательная идентификация и, менее позитивные этнические стереотипы типичного русского и этноса в целом.

Степень расхождения между реальным и идеальным этническими образами русских в возрастной подгруппе 17–23 года невысока, что с одной стороны, является основанием для позитивной самооценки, самопринятия и самоуважения, а с другой стимулом самосовершенствования как этнической группы, так и каждого ее представителя. В возрастной подгруппе 50–63 года наоборот степень расхождения между реальным и идеальным этническими образами русских достаточно велика: данная возрастная подгруппа сегодня в целом недовольна своим собирательным психологическим образом. Для нее характерна низкая степень адаптированности к современным условиям жизнедеятельности.

Полученные результаты вероятно, можно объяснить, тем, что испытуемые в возрастной подгруппе 17–23 года, достаточно молоды, имеют потенциальные возможности для проявления активности, способностей влиять на свою жизнь. Однако для их позиции характерен максимализм (как возрастная особенность) и некоторая наивность (так как большинство живут с родителями, которые помогают преодолевать жизненные

трудности). С другой стороны, период их личностного становления приходится на время перемен, за которое в целом, определились направления и новый уклад в развитии экономики, изменения в других сферах жизнедеятельности социума, что влечет за собой актуализацию ценностей, отличных от прежних и обуславливает проявление определенных, социально значимых сегодня качеств и отношений.

Преимущественно положительная идентификация испытуемых возрастной подгруппы 28–39 лет, возможно, обусловлена тем, что респонденты сейчас находятся на том этапе возрастного развития, когда личность приобретает богатый жизненный опыт, человек становится полноценным специалистом, семьянином. Это период онтогенеза, открывающий возможности творчества, созидания, самореализации, и в то же время характеризующийся наличием рефлексии и критичности, когда результатом анализа собственного положения, достижений, особенностей и условий жизнедеятельности может стать неудовлетворенность.

Результаты участников исследования 50–63 лет, вероятно, определяются тем, что респонденты данной возрастной группы переживают нормативный возрастной кризис, связанный с необходимостью осмысления жизни, результатом которого являются либо удовлетворенность и принятие себя, либо неудовлетворенность, пессимизм, утрата интереса и позитивного восприятия жизни. Как правило, это время выхода на пенсию, период, «выпадения» из социокультурных отношений, и связанные с ним не только моральные, но и материальные трудности. Очень существенным является тот факт, что, именно людям старшего поколения пришлось менять свои жизненные установки в период резкой смены социально-экономического уклада в нашей стране, многие из них так и не смогли адаптироваться к другим условиям, не смогли найти себя в «новой» жизни.

Таким образом, гипотеза о том, что существуют особенности этнической идентичности у представителей русского этноса, принадлежащих к разным возрастным подгруппам, подтверждена на основе результатов исследования. Однако, предположение о том, что у старшего поколения более высокий уровень идентичности, и более позитивные этнические стереотипы, не нашло подтверждения. Эти особенности, характерны для самой молодой возрастной подгруппы.

### Литература

1. *Белинская, Е. П.* Этническая социализация подростка : учеб. пособие / Е. П. Белинская, Т. Г. Стефаненко. М., 2000.
2. *Бромлей, Ю. В.* Этнос и этнография : монография / Ю. В. Бромлей. М., 1981.
3. *Гудков, Л. Д.* Феномен простоты: о национальном самосознании русских подростков / Л. Д. Гудков // Человек. 1991. № 1.
4. *Гумилев, Л. Н.* От Руси к России: очерки этнической истории : монография / Л. Н. Гумилев. М., 1992.
5. *Донцов, А. И.* Язык как фактор этнической идентичности / А. И. Донцов, Т. Г. Стефаненко, Ж. Т. Уталиева // Вопросы психологии. 1997. № 4.
6. *Иванова, Т. В.* Изучение этнических стереотипов с помощью проективных рисунков / Т. В. Иванова // Вопросы психологии. 1998. № 2.
7. *Касьянова, К.* О русском национальном характере / К. Н. Касьянова. М., 1994.
8. *Лурия, А. Р.* Психология как историческая наука (к вопросу об исторической природе психологических процессов) / А. Р. Лурия // История и психология. 1971.
9. *Льюис, Д.* Деловые культуры в международном бизнесе (От столкновения к взаимопониманию) / Д. Льюис. М., 1999.
10. *Мостовая, И. В.* Архетипы и ориентиры российской ментальности / И. В. Мостовая, А. П. Скорин // Полис. 1995. № 4.
11. *Налчаджян, К. А.* Этническое самосознание и его подструктуры на примере армянского этноса / К. А. Налчаджян // Вопросы психологии. 2006. № 5.
12. *Почебут, Л. Г.* Этнические факторы развития личности / Л. Г. Почебут // Введение в этническую психологию. 1995.
13. *Стефаненко, Т. Г.* Индивидуальные стратегии конструирования этнической идентичности / Т. Г. Стефаненко. М., 2002.
14. *Сухарев, А. В.* Психология народов и наций : монография / А. В. Сухарев. М., 1996.
15. *Шпет, Г. Г.* Введение в этническую психологию : монография / Г. Г. Шпет. СПб., 1996.

## **СОВРЕМЕННЫЕ РОССИЙСКИЕ СМИ: ФЕНОМЕН МНОГООБРАЗИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РЕАЛЬНОСТИ**

**С. А. Дашина**

*Томский государственный педагогический университет*

Как известно, человек локально ограничен, особенно сейчас, в современном мире, когда растут города, развиваются страны, а Землю населяет 6,8 млрд человек. Люди становятся заложниками своей страны, своего города, или даже района, где живут и работают, получая

информацию в основном с помощью межличностного общения, когда как во всех концах нашей планеты происходят события, в большей или меньшей степени достойные нашего внимания. Зная теорию, которая утверждает, что все люди знакомы друг с другом через шесть рукопожатий, можно предположить, что события могли бы передаваться по всему миру из уст в уста, однако на деле большую часть информации о событиях происходящих на Земле, мы получаем из СМИ.

Однако еще в начале XX в., когда СМИ только начали развиваться, и сложно было даже предположить возможность того уровня развития, который они имеют сейчас (кабельное ТВ, Интернет), Уолтер Липпман (теоретик в сфере социальной политики и американский журналист) отметил, что СМИ не освещают и не способны освещать все события, которые происходят на Земле. Начиная с его деятельности многих исследователей заинтересовал вопрос – как СМИ выбирают события о которых они будут сообщать и от чего зависит способ их освещения.

Данные вопросы получили свое развитие в рамках таких теорий, как «Теория привратника», «Теория установления повестки дня» и в работе Дж. Эпштейна «Новости ниоткуда». Благодаря исследованию последнего автора наиболее актуальным стало изучение «агентов влияния» (термин Дж. Эпштейна), определяющих перечень освещаемых событий и способ их подачи – в целом то, что сегодня принято называть «политикой канала». Каждая из программ создает именно «свой» выпуск и предоставляет именно ту информацию, которая показалась производителям новостей более важной и интересной среди остальных.

Также Эпштейн говорил о том, что не существует какой-либо определенной и единственной формы для интерпретации окружающей нас реальности. Любое событие, попавшее в новостную реальность, не определяет ту самую форму, в которой оно должно быть сообщено. Каждое новостное событие может принимать самый разнообразный облик, потому как нет правильного или неправильного описания реальности и все они могут претендовать на абсолютную форму. Это очевидно, сколько людей – столько и мнений. Однако тут возникает вопрос: что же тогда влияет на различие в способах преподнесения материала новостными программами? Данное различие не может быть продиктовано только особенностями индивидуального журналистского видения событий, а это значит, что помимо такого незначительного источника влияния, как субъективность взгляда, существует и иной определяющий фактор.

Для ответа на данный вопрос было проведено исследование, целью которого было выявить степени сходства и различия в способах подачи новостных событий разными информационными передачами, разных каналов вещания, а также сопоставить эти способы с политикой каналов данных новостных программ. Предполагалось, что способы подачи новостных событий будут отличаться, и во многом это будет зависеть не только от субъективного видения журналистами фактов реальности, но и от политики каждого канала. Именно политика канала была выделена как определяющий фактор влияния.

Для проведения исследования были выбраны четыре новостных программы, а именно, «Воскресное время», «Вести недели», «Неделя с Марианной Максимовской» и «Сегодня. Итоговая программа», транслируемые по телевидению 19–20 марта 2011 г. Данные информационные выпуски были нацелены на освещение событий, произошедших в течение прошедшей недели, т.е. с 14 по 19 марта, а значит, разрыв в один день в выходе исследуемых программ не повлиял на результаты исследования.

Новостные программы были выбраны неслучайно, при отборе важным было то, чтобы в исследовании были представлены передачи каналов разных форм собственности, – «Первый канал», «Россия 1», РЕНТВ и НТВ. Два канала из четырех, «Первый канал» и «Россия 1», являются государственными, в отличие от двух других, что также повлияло на выборку исследования. Важно было сравнить государственные новостные программы с коммерческими, а также узнать является ли государственная или коммерческая принадлежность канала вещания фактором влияния на способы подачи новостных событий.

В данной работе для исследования было решено использовать метод контент-анализа, который подразумевал сопоставление и сравнение информационных выпусков новостей различных каналов. Категорией анализа в данном случае послужил непосредственно сам способ подачи новостного события, а единицами анализа стали шесть критериев сравнения: анонсы; освещаемые темы и их порядок; длительность репортажа, посвященного одной теме; способы освещения материала; а также «участие» представителей верховной власти в освещении событий и используемый в программе язык. Единицей же счета было принято отдельное новостное сообщение в рамках единой тематики.

В ходе работы было доказано наличие различий между информационными программами в их способах подачи новостных событий, а также

и то, что эти различия лишь отчасти продиктованы политикой их каналов. Необходимо сказать, что только программа «Время» в полной мере находится под влиянием общей политики канала. В ходе исследования были отмечены не только излишняя серьезность и официозность, которая проявилась в формате выпуска и способах освещения материала, но и демонстрация уверенности и крайней осведомленности программы «Время», объяснить наличие которых позволяет позиция «Первого канала», как главного канала страны. Также нельзя было не заметить предоставление программой «Время» наибольшего количества сюжетов с «участием» верховной власти среди остальных новостных выпусков, что тоже объясняется политикой канала. Что же касается повестки дня, то здесь кто, как ни государственный канал должен был донести информацию о военных действиях в Ливии, которые касаются стран Европы и России в том числе.

Исследование же остальных трех программ показало то, что они в своих способах подачи материала имеют некоторые черты, несоответствующие политике их каналов.

Рассматривая результат сравнительного анализа программы «Вести» и политики канала «Россия 1», автору хотелось бы обратить внимание на то, что «Россия 1», также как и «Первый канал» позиционирует себя главным каналом РФ. Данная позиция, несомненно, наложила отпечаток на новостной выпуск, который попытался предоставить разноплановую информацию по каждой теме, подчеркнув тем самым высокую информированность программы. Однако это не было достигнуто в полной мере, так как выпуск носил менее официальный характер и содержал слова, выражающие некую сдержанность или даже неуверенность по каким-либо вопросам. Такой аспект неуверенности не смог подкрепить политику канала до конца и, таким образом, ослабил достигаемое впечатление. Однако если говорить о повестке дня, то она практически повторила повестку новостей «Первого канала».

Если говорить о выпуске «Неделя» и канале РЕНТВ, то здесь на первый взгляд способ подачи материала программой полностью подчиняется независимой политике канала. Во-первых, было обнаружено наличие собственной четкой позиции передачи практически по каждому вопросу, во-вторых, раскрыт провокационный и разоблачительский характер в отношении внутренней политики, а именно в отношении партии «Единая Россия», и, в-третьих, замечено полное отсутствие «участия» верховной власти в данном выпуске. Все это наталкивает на



мысль о том, что программа является независимой от государственной политики, говорить же о ее полной независимости сложно, поскольку для этого необходимо полное исследование всех факторов, влияющих на формирование политики канала, что в современных условиях не представляется возможным.

И в завершении итог по анализу политики канала НТВ и новостного выпуска «Сегодня», который, не смотря на простоту используемого языка, по всем остальным критериям схож с программами «Время» и «Вести». Если говорить о повестке дня, то она полностью повторяет повестку программы «Время», что же касается верховной власти, то тематика и количество сюжетов с ее «участием» совпадает с тематикой и количеством сюжетов информационного выпуска «Вести». Необычность заключается в том, что «Первый канал» и канал «Россия 1» являются государственными, а канал НТВ – нет, однако никаких различий между способами освещения материала по данным двум критериям не наблюдаются, что одновременно не доказывает продиктованную независимость взгляда канала. Более того, следует отметить отсутствие независимости взгляда выпуска в освещении материала о парламентских выборах. Несомненно, «Сегодня» стала практически единственной программой, уделившей внимание всем партиям, участвующих в выборах, даже тем, кто набрал наименьшее число голосов. Однако, не смотря на это, в рамках сюжета партия «Единая Россия» получила звание *«абсолютных победителей»* и *«лидера большой четверки»*.

В ходе анализа данной передачи, сложилось впечатление о том, что выпуск «Сегодня» старается примерить на себя официальный формат вещания, что также не соответствует политике НТВ. По мнению автора, программа делает это не случайно, возможно именно такой формат способен внушать доверие к новостному выпуску частного канала. Интересно, однако, то, что используемый в программе язык весьма органично сочетается с таким форматом.

Таким образом, по завершении исследования, можно говорить о том, что на способ подачи новостного материала информационных программ может влиять не только политика канала, но и какие-либо другие особенности.

*Научный руководитель: канд. филос. наук, доцент Е. В. Сухушина.*

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ЛЕВШЕСТВОМ ПРИРОДНОЙ ЭТИОЛОГИИ

М. В. Ершова

*Томский государственный педагогический университет*

В современной школе практически в каждом классе можно встретить одного, двух (а иногда и более) детей, активно предпочитающих при письме, рисовании и выполнении других видов деятельности левую руку правой.

Рукость – это наблюдаемое в поведении человека преимущество правой или левой руки в силе, ловкости скорости реакций, в том числе и письме [4].

Асимметрия рук, т.е. доминирование левой или правой руки обусловлены особенностями функциональной асимметрии полушарий головного мозга (*греч.* α – «без» и συμμετρία – «соразмерность»).

Межполушарная асимметрия психических процессов заключается в локализации представительства той или иной психической функции в каком-либо полушарии головного мозга. Межполушарная асимметрия представляет собой временное доминирование активности мозговых структур одного полушария, связанного с типом предъявляемых задач [4].

Доминантность полушарий имеет индивидуальные особенности. Так, например, у праворуких людей доминирующим может быть как левое, так правое полушарие. «Чистые левши», как и «чистые правши», встречаются не так уж часто. У так называемых левшей выявлено девять индивидуальных профилей латеральности. Условные обозначения типов левосторонней латеральности: ЛЛЛ, ЛПП, ЛПЛ, ЛЛП, ЛПА, ЛАП, ЛЛА, ЛАЛ, ЛАА.

Существуют немало теорий, объясняющих леворукость. Теория Нормана Гешвинда [1. С. 30] рассматривает влияние тестостерона на скорость роста полушарий и обуславливает возможные различия между мозгом мужчин и женщин. Влиянием тестостерона в данной теории объясняется и тот факт, что левшами чаще всего становятся мужчины, так как этот гормон способствует развитию правого полушария и за-

медляет рост левого. Автор теории отмечает, что мужчины-левши чаще подвержены заболеваниями иммунной системы.

Еще одна популярная теория – это теория ультразвука [1. С. 14]. Ее исследования базируются на том, что применение ультразвука может затронуть мозг будущих детей и способствовать развитию леворукости. Но данная теория весьма ограничена в применении: доказана только на людях и только в развитых странах, и она ничего не может объяснить и предсказать.

Существует даже теория передачи левшества через параллельный мир! Эта концепция Петра Череды [1. С. 11], объясняющая паранормальные способности левшей передачей их от пришельцев из зеркального пространства.

Доподлинно известно следующее: среди детей праворуких родителей левши составляют примерно 2%, если один родитель праворук – 17 %, у двух левшей – 46 %. В мире насчитывается примерно 9–11 % леворуких детей, но в нашей стране – почти 25 %. Объясняется этот факт одним прискорбным обстоятельством: редкая российская мама рождает без проблем. Осложнения в родах достигают 70 % [1. С. 18], поэтому патологическая теория возникновения левшества имеет немало сторонников.

Исследования историка В. Есакова [1. С. 5] позволили сделать предположения, что большинство населения в древности было леворуким, а доминирование правой руки началось позже. Такие предположения основаны на наскальной живописи, а именно – петроглифах австралийцев. Они растирали краситель и, смешивая его во рту с водой, выдували полученную смесь на приложенную к скале руку. Такая техника позволяла освободить обе руки, но тем не менее, изображалась именно левая.

Самым последним достижением науки является открытие британских учёных, выделивших ген левшей в 2008 г.

Доминирование правой руки, по мнению многих учёных, обусловлено как генетическими, так и культурными и социальными факторами. Несмотря на то, что в процессе эволюции человечества доминирующей стала правая рука в силу различных причин, левая обладает большим потенциалом. Она более устойчива к нагрузкам, более точно определяет предмет на ощупь. По мнению многих исследователей [1. С. 34], именно, дети и взрослые-левши при благоприятных условиях в максимальной степени способны к творческому самовыражению.

Леворукость – это не патология и не недостаток развития. И тем более, не каприз или упрямство ребёнка, не желающего, как все, работать правой рукой (иногда так считают некоторые родители и учителя). Леворукость – это очень важная индивидуальная особенность ребенка, которую необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

Важнейшей особенностью является повышенная эмоциональность левой, обидчивость, тревожность и ранимость, а также повышенная утомляемость. В этом виновата не только межполушарная асимметрия, но и попытки переучивания. Повышенная эмоциональность существенно усложняет процесс адаптации к школе. Поэтому у левой вхождение в школьную жизнь происходит гораздо медленнее и болезненнее, чем у их сверстников. Леворукие первоклассники требуют особого внимания со стороны учителей, родителей и школьных психологов.

С точки зрения Анны Семенович [5], практически все дети с левшеством генетической этиологии обладают колоссальным, почти мистическим произвольным контролем над протеканием своей психической деятельности. У левой распределение основных функций более сложно и не является просто зеркальным отражением асимметрии мозга, обнаруживаемой у правшей. Многочисленные исследования показывают, что функциональная асимметрия у левой менее выражена, в частности, центры речи могут быть расположены как в левом, так и в правом полушарии, а зрительно-пространственные функции, выполняемые обычно правым полушарием, могут контролироваться также и левым. Таким образом, у левой отмечается менее четкая специализация в работе полушарий головного мозга [2, 4, 5].

Ребенок-левша для приспособления и овладения миром правшей вынужден всякий раз находить или изобретать уникальные способы.

Дети-левши обладают определённой спецификой познавательной деятельности. В учебной деятельности леворукого ребенка могут наблюдаться такие проявления как сниженная способность зрительно-двигательных координаций т.е. дети плохо справляются с задачами на срисовывание изображений. Им сложно удерживать строчку при письме и чтении. Могут наблюдаться недостатки пространственного восприятия и зрительной памяти. Еще одной характерной особенностью является слабость внимания, т.е. трудности его переключения и концентрации.

Данные особенности самым непосредственным образом влияют на успешность обучения, овладения, прежде всего, письмом.

В начальных классах у детей-левшей иногда диагностируется дисграфия, при которой нарушается способность к пространственному синтезу. Ребенок с трудом учится писать, во всем остальном он, как правило, здоров.

На протяжении всего первого класса леворукие дети могут нуждаться в комплексе специальных занятий, способствующих развитию зрительно-моторной координации, точности пространственного восприятия, наглядно-образного мышления и зрительной памяти.

Категорически противопоказано «двойное» переучивание после первой четверти 1-го класса, когда ребенка-левшу, научившегося писать правой рукой, при столкновении его с трудностями обучения курсивному письму вновь переучивают, принуждают сменить руку. Подобная тактика, отмечают специалисты, может вызвать писчий спазм.

В работе с леворукими детьми следует учитывать определенные особенности выработки у них учебных навыков и, в первую очередь навыков письма.

У леворуких детей чаще, чем у праворуких, отмечаются зеркальное письмо, выраженные нарушения почерка, тремор, неправильное начертание букв (оптические ошибки), у них медленнее скорость написания, чаще всего, их письмо имеет много обрывов, оно менее связно и буквы соединяются короткими прямыми линиями.

Для такого ребенка одинаково неудобно как правонаклонное, так и левонаклонное письмо, так как при письме он будет загораживать себе строку рабочей рукой. Поэтому следует ставить руку так, чтобы строка была открыта. Подходит правонаклонный разворот тетради и безнаклонное письмо [3. С. 281].

Способ держания ручки может быть так же различным: обычным как у правой, или рука расположена над строчкой и изогнута в виде крючка. Ребенок сам должен выбрать, какой вариант написания букв ему больше подходит. Требовать от левши безотрывного письма противопоказано. Для предотвращения проблем с письмом следует заранее, уже в подготовительном возрасте начинать учить ребенка правильно держать ручку, так как непосредственно при начале письма сделать это будет гораздо труднее.

В классе леворуких детей следует сажать у окна слева за партой. Сидя таким образом, ребенок не будет мешать соседу и его рабочее место будет достаточно освещено. При правильной посадке леворукие

дети должны сидеть прямо, не касаясь грудью стола, ноги всей ступней стоят на полу.

Нельзя упускать из виду и еще один фактор, делающий более легкой учебную деятельность леворукого ребенка. Необходимо учитывать ведущий глаз при выборе рабочего места учащегося. Парты ребенка должны быть размещены так, чтобы информационное поле совмещалось с ведущим глазом. Так, например, если ведущим является левый глаз, то рабочее место учителя и доска должны находиться слева от учащегося [2. С. 445]. К сожалению, это требование выполняется очень редко, так как обычное для левшей место слева в ряду у окна целесообразно при ведущей правой глазе. Однако, учет ведущего глаза значим не только для леворуких, но и для праворуких детей.

В целом, леворукий ребенок может иметь немало проблем в школе, однако леворукость не является фактором риска сама по себе, а только в связи с теми определенными нарушениями и отклонениями в развитии, которые могут встретиться у конкретного ребёнка. Далеко не все леворукие дети, особенно, если уделялось внимание их психическому развитию, будут иметь проблемы с учёбой.

Но в современных школах программы обучения построены так, что ориентируются, прежде всего, на развитие логико-знаковых, т.е. левополушарных компонентов мышления. Таким образом, это не дает возможности развивать и реализовывать творческий потенциал леворукого ребенка.

С ребенком-левшой необходимо вести себя так: не предъявлять завышенные требования, создать благоприятные условия для обучения, хвалить за малейшие успехи, учитывать повышенную эмоциональность и впечатлительность. Родители никогда не должны показывать негативное отношение к леворукости, должны помнить, что левшество представляет собой индивидуальный вариант нормы. Именно от понимания, тепла, любви и заботы родителей напрямую зависят успехи леворукого ребенка.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент В. А. Постоева.*

#### **Литература**

1. Макарьев, И. С. Если ваш ребенок левша / И. С. Макарьев. 2-е изд. СПб. : Изд-во Лань, 2003. 80 с.
2. Дубровина, М. М. Дошкольное воспитание / М. М. Дубровина. 4-е изд. СПб. : Изд-во «Питер», 2006. 592 с.

3. *Величковский, Б. М.* Когнитивная наука. Основы психологии познания : в 2 т. / Б. М. Величковский. М. : Смысл, 2006. Т. 2. 432 с.

4. *Леутин, В. П.* Функциональная асимметрия головного мозга: мифы и действительность / В. П. Леутин, Е. Н. Николаева. СПб. : Речь, 2005. 368 с.

5. *Семенович, А. В.* Эти невероятные левши практическое пособие для психологов и родителей / А. В. Семенович. 4 изд. М. : Генезис, 2009. 250 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА СТУДЕНТОК ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**О. С. Жаркова, И. Л. Шелехов**

*Томский политехнический университет*

*Томский государственный педагогический университет*

В настоящее время существует значительное количество определений такого сложного термина, как «личность», но мнение большинства исследователей сходятся на социальной природе личностного феномена. Личность представляет собой устойчивую систему индивидуальных черт, обусловленных системой общественных отношений, культурой и биологическими особенностями индивида [1, 2]. В личностных структурах одного человека могут одновременно существовать несколько взаимоисключающих актуальных потребностей, целей, ценностей, интересов. Такое состояние может быть characterized как внутриличностный конфликт (ВЛК). Но конфликт вызывают лишь равные по значимости взаимоисключающие тенденции, когда личность «раздваивается» в принятии решения, когда выбор той или иной тенденции предполагает столкновение элементов личностных структур, то есть некоторую «внутреннюю борьбу» [3].

В современном обществе риск возникновения невротического конфликта, вероятно, больше у женщин, так как традиционные ценности материнства и семьи (в значительной степени подкрепляемые фиксированными формами поведения) сталкиваются с ценностями, пропагандируемыми СМИ – карьера, финансовая обеспеченность, высокий

социальный статус, независимость (традиционно мужские ценности) [3, 4]. Вероятно, что у современных студенток – молодых женщин, находящихся в оптимальном репродуктивном возрасте, внутриличностный конфликт обусловлен противоречием в сферах, связанных с любовью и семейной жизнью (трансформация сексуального инстинкта), а также с материальной обеспеченностью и карьерой – ценностями капиталистического (постиндустриального) общества.

**Организация и методы исследования.** Нами было проведено исследование, направленное на выявление особенностей внутриличностного конфликта у студенток высших учебных заведений. В исследовании принимали участие студентки старших курсов университетов г. Томска в 2010 г., в возрасте от 20 до 23 лет, в количестве 50 человек (11 студенток СибГМУ; 20 студенток ТПУ и 18 студенток ТГПУ). В бланке карты обследования указан возраст, статус (замужем/не замужем), место работы/учебы, образование испытуемых. В исследовании были использованы психодиагностические следующие методики: «Уровень соотношения „ценности“ и „доступности“ в различных жизненных сферах» (Фанталова Е. Б., 2003), Шкала оценки дискомфорта (Фанталова Е. Б., 2003), Роза качества жизни (Гундаров И. А., 1995), Шкала самооценки (Спилбергера Ч. Д., Ханина Ю. Л.).

**Полученные данные и их интерпретация.** На рис. 1–6 представлены диаграммы, отражающие процентное соотношение доминирующего состояния студенток по каждой из двенадцати рассмотренных ценностей. Синим цветом (1) обозначено состояние «внутреннего вакуума»; красным цветом (2) – внутриличностный конфликт и зеленым (3) – отсутствие конфликта, удовлетворенность жизненной ситуацией.

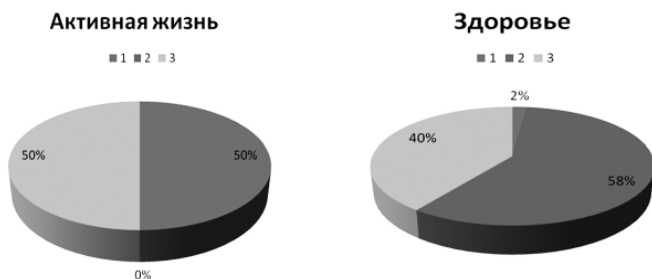


Рис. 1. Диаграммы ценностей «Активная жизнь» и «Здоровье»



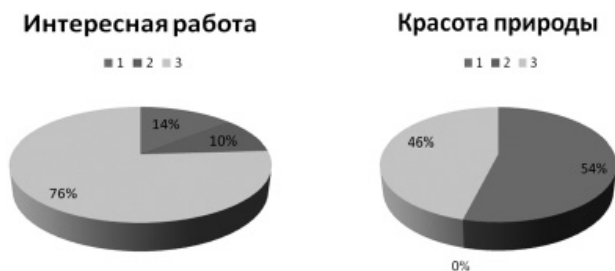


Рис. 2. Диаграммы ценностей «Интересная работа» и «Красота природы»

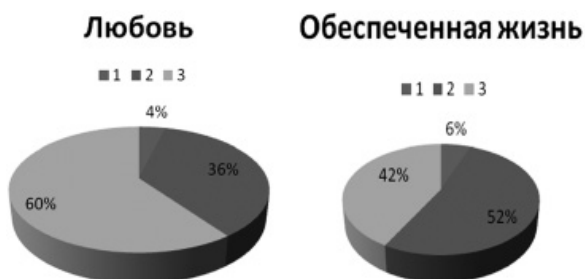


Рис. 3. Диаграммы ценностей «Любовь» и «Обеспеченная жизнь»

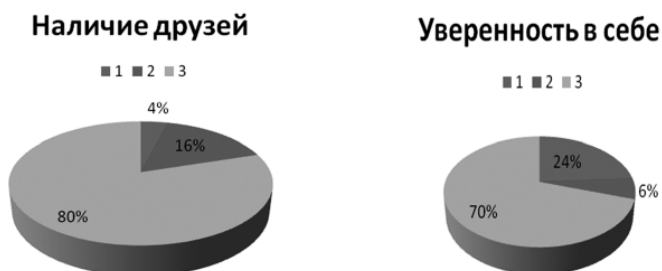


Рис. 4. Диаграммы ценностей «Наличие друзей» и «Уверенность в себе»

Как видно из диаграмм, наличие внутриличностного конфликта наблюдается прежде всего в таких жизненных сферах как здоровье (58%); материально-обеспеченная жизнь (52%) и семейная жизнь (68%). Данные ценности, по видимому, являются наиболее значимыми для современных женщин, получающих высшее образование.

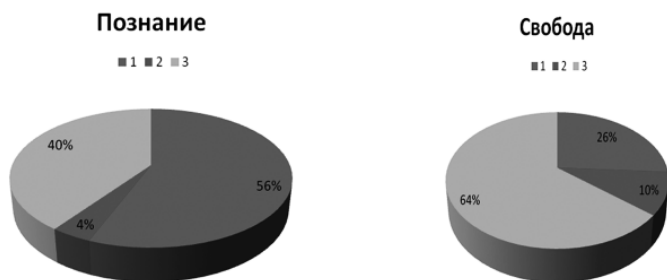


Рис. 5. Диаграммы ценностей «Познание» и «Свобода»

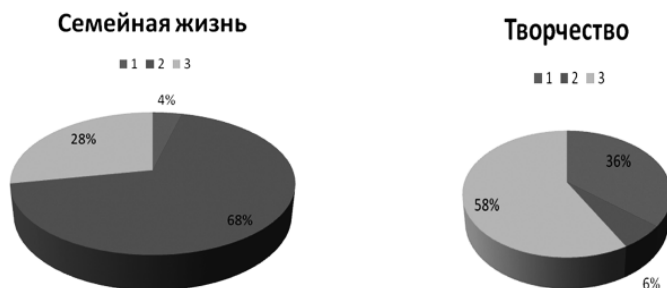


Рис. 6. Диаграммы ценностей «Семейная жизнь» и «Здоровье»

«Внутренний вакуум» наблюдается в сферах познания (56%); красота природы и искусство (54%), активная деятельная жизнь (50%). Что скорее всего свидетельствует о том, в современном обществе у студентов высших учебных заведений достаточно возможностей для самореализации своей личности.

С целью выявления взаимосвязей между отдельными жизненными ценностями, был проведен корреляционный анализ.

Среди выявленных корреляционных связей особо следует отметить наличие отрицательной корреляции между ценностью «любовь» и такими ценностями как «активная жизнь», «красота природы и искусства», «творчество»; положительная корреляция у данной ценности только с «семьей». Отрицательная корреляция выявлена также между ценностями «семейная жизнь» и «активная жизнь», что также подтверждает нашу гипотезу, о существовании внутриличностного конфликта у современных молодых женщин, заканчивающих обучение в вузе. Следует

отметить также корреляцию между уровнем дискомфорта и работой, что свидетельствует о наличии проблем профессионального становления у данной группы испытуемых. Душевный покой взаимосвязан с материальной обеспеченностью и возможностью общаться с друзьями. Одной из основных ценностей является «общение с друзьями», которая коррелирует с «отдыхом», «положением в обществе», и «духовными потребностями».

Для выявления однородных групп испытуемых по показателям жизненных ценностей и показателям личностной и реактивной тревожности был использован кластерный анализ (метод Уорда).

С помощью этого метода было выделено три кластера.

*Кластер 1.* В него попали студентки, у которых соотношения уровня ценности и доступности находятся в нейтральной зоне. По шкале оценки дискомфорта наблюдается слабовыраженный дискомфорт. Высокие показатели теста «Роза качества жизни» свидетельствуют об удовлетворенности своей жизненной ситуацией в данный момент. Наблюдается низкая реактивная и умеренная личностная тревожность. Число испытуемых, попавших в данный кластер – 21, что составляет 42% всей выборки. В целом, можно сделать вывод об отсутствии признаков внутриличностного конфликта у студенток данного кластера.

*Кластер 2.* Характерными особенностями второго кластера является внутриличностный конфликт в семейной жизни, в любви и материально-обеспеченной жизни. Внутренняя опустошенность выявлена в сфере активная жизнь, красота природы и сфере творчества. По тесту «Роза качества жизни» так же наблюдаются высокие показатели, как и в первом кластере. Сюда попали 28% участниц.

*Кластер 3.* Отличительной чертой третьего кластера является умеренная реактивная и высокая личностная тревожность. А так же низкие показатели в сферах сексуальная жизнь, душевный покой, материальный достаток, положение в обществе и работа. В данную группу попали 30% участниц у которых выявлен высокий уровень тревожности и неудовлетворенность жизнью.

**Выводы.** На основе сопоставления и анализа данных проведенного исследования следующие выводы:

1. У студенток как гуманитарных, так и технических специальностей университетов с равной частотой встречается низкий, средний и высокий уровень внутриличностного конфликта.

2. Внутриличностный конфликт у обследованного контингента выявлен в таких сферах как: здоровье; любовь; семейная жизнь; материально-обеспеченная жизнь.

3. «Внутренний вакуум» наблюдается в сферах познания – 56%; красота природы и искусства – 54% и активная деятельная жизнь – 50%. То есть данные ценности «находятся в избытке» – у современных студенток достаточно возможностей для их достижения.

4. Установлена взаимосвязь между личностной и реактивной тревожностью и дезинтеграцией в таких жизненных сферах как любовь и уверенность в себе.

5. На основе кластерного анализа выделено три группы женщин. В первый кластер попадают испытуемые, у которых соотношения уровня ценности и доступности находятся в нейтральной зоне. Характерными особенностями второго кластера является внутриличностный конфликт в семейной жизни, в любви и материально-обеспеченной жизни. Отличительной чертой третьего кластера является умеренная реактивная и высокая личностная тревожность. А так же низкие показатели удовлетворенности в сферах: сексуальная жизнь, душевный покой, материальный достаток, положение в обществе и работа.

6. Гипотеза исследования подтверждена, установлено, что у современных студенток внутриличностный конфликт обусловлен противоречием в сферах любовь, семейная жизнь и материальная обеспеченность, а кроме того – с проблемами, связанными с работой и положением в обществе (причем для этой группы студенток характерны высокие показатели тревожности).

#### Литература

1. *Мадди Сальваторе, Р.* Теории личности: сравнительный анализ / Р. Мадди Сальваторе. СПб. : Изд-во «Речь», 2002. 539 с.
2. *Хьелл, Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. 3-е изд. СПб. : Питер, 2007. 607 с.
3. *Шелехов, И. Л.* Современная женщина: личность, гендер, психология репродуктивного здоровья : коллективная монография / И. Л. Шелехов, А. М. Уразаев, О. Г. Берестнева, К. Г. Языков. Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2009. 404 с.
4. *Ильин, Е. П.* Дифференциальная психология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. СПб. : Питер, 2006. 544 с.

# **ВЛИЯНИЕ СМИ И СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕАЛЬНОГО ОБРАЗА ПАРТНЕРА ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ**

В. В. Жуков, О. В. Фирсова

*Томский государственный педагогический университет*

В настоящее время общество претерпевает экономические и социальные трансформации, которые детерминируют изменения базовых характеристик личности, изучение и учет которых становится одним из актуальнейших направлений исследований в этой области, как в психологии, так и других науках о человеке. К базовым характеристикам относятся стремление к самосовершенствованию и идеалы, принятые личностью. Такие ученые, как К. А. Абульханова, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн считали, что от того, какой идеал, какой образец для подражания выбирает человек, во многом зависят его судьба и жизненный путь. В отечественной психологии проблеме идеалов личности, прежде всего – нравственных идеалов, традиционно уделялось большое внимание, работы Л. И. Божовича, Б. Д. Эльконина, С. Г. Якобсона, Э. В. Чудновского, Б. С. Братуся, Н. И. Судакова, Т. А. Флоренской и др. Содержание идеалов может меняться, но на определенном этапе оно задает направление личностного развития и влияет на принятые им решения в выборе как, будущей профессии, учебного заведения, вероисповедания, так и будущего партнера противоположного пола. В разные этапы развития человеческой культуры, компоненты составляющие идеал будущего партнера менялись, и процесс дифференциации партнеров проходил по-разному, и критерии отбора существенно отличались. Значимость рассмотрения данной проблемы состоит в том, что выбор будущего партнера – это первый шаг для создания такого социального института как семья и от осознанности этого шага будет зависеть дальнейшая жизнь индивида. Рассмотрение содержания идеального образа будущего партнера противоположного пола, а также исследования влияния его осознанности на отношения с реальным партнером, позволит избежать проблем, возникающих из-за несоответствия реального и идеального образов в последующей на семейной жизни.

Изучение данного вопроса имеет высокую социальную значимость, что подтверждается высоким уровнем разводов в нашей стране, одной из причин которых может стать недостаточная разработанность данного вопроса. В Центральном районе страны в первом квартале 2010 г. вступило в брак 43 675 россиян, а развелось 40 937. На северо-западе России зарегистрировали отношения 18 833 человек, развелось 16 352. Число зарегистрированных браков в южных районах страны – 15 493, а разводов – 14 556. Сибирский район: 27 697 зарегистрированных брачных союзов и 21 730 оформленных разводов. На Дальнем Востоке – 10 046 свадеб и 8 499 разводов. На Урале – на 18 705 свадьбу пришлось 15 222 разводов. Подводя итоги статистических исследований Росстата на первый квартал 2010 г., мы видим достаточно удручающую картину: на 185 969 браков 153 406 разводов, что составляет более 80 % всех оформленных отношений [5].

Идеал формируется под воздействием множества факторов, таких, как окружающая среда, особенности культуры, семья, круг общения, литературные и кино герои и личный опыт. В данном исследовании акцент поставлен на подробном изучении таких факторов, как семья и СМИ, а так же степени влияния каждого из них на формирование идеального образа будущего партнера в период ранней юности.

Целью исследования являлось установление содержания идеального образа партнера противоположного пола и степень влияния семьи и СМИ на его формирование. Для выявления идеального образа партнера противоположного пола у респондентов 17–18 лет и влияния семьи и СМИ на его формирование использовались метод анкетирования и свободное сочинение. В анкете испытуемым предлагался список черт характера экранных героев фильмов, рекламных роликов, «гламурных» журналов, а так же – социально значимых черт, необходимых для реальной семейной жизни. Испытуемым необходимо было отметить те черты характера, которые присутствуют в его идеальном образе партнера, имеются у реального партнера, а также указать источник, транслирующий эти черты (в качестве источников были предложены СМИ и родительская семья респондента). В исследовании приняли участие 15 девушек 17–18 лет, состоящих в стабильных отношениях с партнером более одного года.

Данные, полученные из сочинений, подверглись качественному анализу, из которого можно сделать выводы о том, что у большей части

респондентов отсутствует четкий образ партнера противоположного пола, его роли и функции в отношениях. Были выявлены расхождения между выбранными испытуемыми качествами, указанными в анкете и описанными в сочинении. Например, в анкете были указаны качества, социально значимые для создания и нормального функционирования семьи, такие как трудолюбие, ответственность, практичность, а в сочинении данные качества не отмечены, что указывает на отсутствие целостности идеальных образов и их противоречивость. В 70 % случаев в сочинениях предпочитаемыми являлись такие качества, как красота, целеустремленность (но без указания ее направленности, или возможности ее антисоциального характера в сочетании, например, с жесткостью), доброта, романтичность, влюбленность, обаяние, мужество (которое часто являлось синонимом мускулинности, доминантности, брутальности). Всего двое испытуемых указали, желательно отсутствие вредных привычек, а один отметил, что да же «не против, если они будут». Выбранные девушками качества скорее являются значимыми для краткосрочного общения, ориентация на период ухаживания, а не для построения семейных взаимоотношений [4. С. 120]. Вышеуказанное явление может являться фактором, способствующим созданию молодыми людьми неустойчивых семейных пар.

Приведем некоторые цитаты из сочинений девушек: «...мужчина должен быть циничным, немного грубоватым, прямолинейным, с полным отсутствием таких качеств как сентиментальность...», «...практичный, холодный...», «...мужчина „ренессанс“...», «...слуховой, который воспринимает большую часть информации ушами, любит музыку...». Проведя анализ данных высказываний, можно предположить, что у респондентов отсутствует ясное представление о роли мужчины, как члена семьи.

Для проведения анализа, выявляющего, насколько идеальный образ партнера противоположного пола соответствует качествам, имеющимся у реальных партнеров респондентов, мы подсчитали количество совпадений выбранных черт экранных киногероев, а также черт, присущих членам родительской семьи, присутствующих в идеальном образе и черт, присущих реальному партнеру. После диагностической обработки были получены следующие результаты: у четырех испытуемых количество совпадений выбранных черт, составляющих образ идеального и реального партнера, полностью отсутствует, а количество несовпадений – больше

десяти; у пятерых респондентов выявлено от одного до трех совпадений, а количество несовпадений – более десяти; четверо обследуемых имеют равное количество совпадений и несовпадений; у двоих число совпадений превышает количество несовпадений в пять раз. Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что либо содержание идеального образа осознается респондентами в недостаточной степени, либо присутствует неудовлетворенность реальным партнером и отношениями с ним, по причине его несоответствия с представлениями исследуемых девушек об устраивающем их партнере. Проведя анализ источников, являющихся трансляторами качеств и черт, составляющих содержание идеального образа, выяснилось, что 70% респондентов не смогли его дифференцировать, что может указывать на отсутствие достаточной для этого рефлексии. Подсчитав количество осознанных выборов, сделанных испытуемыми в анкете, определили, что более значимым источником, является семья (семью в качестве транслятора желаемых качеств указали 143 раза, а СМИ – 119), но исходя из полученных результатов сочинений и количества совпадений идеального образа и реального партнера, можно сделать вывод о том, что степень влияния СМИ на формирование идеального образа противоположного пола, намного превышает степень влияния семейных образцов, но не осознается респондентами.

Для построения эффективной психолого-педагогической помощи и минимизации негативных последствий вышеописанных явлений, необходимо дифференцировать причины, приводящие к ним, что и является целью нашего дальнейшего исследования. Однако, после проведенного пилотного исследования, можно сделать ряд предположений по данному вопросу: большинство исследуемых девушек воспитывались в неполных родительских семьях, а также в семьях, где отец занимал отстраненную позицию, а образ мужчины формировался в основном под воздействием СМИ и сверстников, стереотипы поведения и представления которых чаще всего не предполагают долгосрочного, гармоничного совместного проживания, так как целью межличностного взаимодействия в этом возрасте, чаще всего является приятное времяпрепровождение, заполнение смысловых пустот, и сексуализированные отношения, транслируемые в больших количествах опять-таки различными СМИ [1].

Подводя итоги, можно отметить, что у испытуемых нет ясного, осознанного идеального образа партнера противоположного пола и представления о роли мужчины, как члена семьи, что может являться одной



из причин, большого количества разводов в нашей стране и так же подчеркивает важность более детального исследования данного вопроса. Для уточнения и повышения достоверности полученных результатов. Планируется расширение выборки и методического аппарата.

Результаты данного исследования могут быть использованы в работе психологов, социальных педагогов и других специалистов, работающих в области семейной психологии, гендерных взаимоотношений и занимающиеся воспитанием молодежи.

#### **Литература**

1. Гафизова, Н. Б. Роль средств массовой информации в формировании и поддержании традиционных ролей мужчин и женщин / Н. Б. Гафизова // Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. СПб., 2003. С. 113–118.

2. *Гендерная психология. Практикум.* 2-е изд. / под ред. И. С. Клециной. СПб. : Питер, 2009. С. 496.

3. *Модель семьи в условиях трансформации российского общества* / Л. В. Карцева // СОЦИС. 2003. № 7. С. 92–100.

4. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология / Л. Б. Шнейдер. Академический Проект, Триеста, 2008. С. 736.

## **ВНУТРЕННЯЯ ПОЗИЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В «НОРМЕ» И С АУДИОДЕПРИВАЦИЕЙ**

Е. Ю. Закотнова

*Томский государственный педагогический университет*

Внимательное изучение работ Л. И. Божович показывает, что под внутренней позицией понималась выступающая в единстве система реально действующих мотивов по отношению к окружению или какой-либо его сфере (например, «широкие социальные мотивы учения» применительно к школьной жизни), осознание себя, а также отношение к себе в контексте окружающей действительности. Понятие «внутренняя позиция» подразумевает единство мотивационного, аффективного и когнитивного компонентов. Введенное Л. И. Божович понятие имеет и еще один важный смысловой аспект. Внутренняя позиция личности –

не навязанный внешним окружением, а принятый человеком выбор своего места в жизни, опосредованный внутренними мотивами. Данное новообразование относится к личности в целом, в процессе онтогенеза претерпевает ряд качественных изменений. Такое понимание внутренней позиции позволяет решить целый ряд как методологических, так и более конкретных проблем психологии личности и психологии развития [5].

Внутренняя позиция детей младшего школьного возраста зависит от содержания их Я-концепции и социальной ситуации развития.

Каждый индивид обладает определенной Я-концепцией, набором представлений о себе, целостным образом своего «Я», не лишенным противоречий, выступающим как установка по отношению к себе. Я – концепция, в сущности, определяет не просто то, что представляет собой индивид, но то, что он о себе думает, как оценивает свою деятельность и возможности развития [13]. На основе теоретического анализа научной литературы нами было сформировано представление о Я-концепции младшего школьника как психологической категории, включающей в себя три основных критерия: Самооценка. Познавательная активность. Мотивация учебной деятельности.

1. Самооценка у детей в «норме». От класса к классу возрастает умение правильно оценивать себя, свои возможности. Устойчивая заниженная самооценка встречается крайне редко. Самооценка младшего школьника динамична и в то же время, переходя в дальнейшем во внутреннюю позицию личности, имеет тенденцию к устойчивости, становится мотивом поведения, влияет на формирование определенных качеств личности. В становлении самооценки ребенка решающая роль принадлежит взрослым. Самооценка в младшем школьном возрасте формируется также под влиянием учителя. Особое значение дети придают интеллектуальным возможностям и тому, как их оценивают другие (взрослые и сверстники). При этом им важно, чтобы положительная оценка была общепризнана. Самооценка и связанный с ней уровень притязаний являются личностными параметрами умственной деятельности и позволяют специалистам (психологам, педагогам) судить о том, как проходит процесс развития личности младшего школьника под влиянием учебной деятельности [6].

Самооценка у детей с аудиоприглушением. Представление слабослышащих детей о самих себе часто бывают неточными, для них характер-

ны преувеличенные представления о своих способностях и об оценке их другими людьми. У слабослышащих младших школьников отмечается в основном завышенная самооценка.

2. Познавательная активность у детей в «норме». Школьники ориентированы на все виды деятельности без ограничений. Познавательная активность детей младшего школьного возраста развивается из потребности в новых впечатлениях, которая присуща каждому человеку от рождения. В младшем школьном возрасте на основе этой потребности, в процессе развития ориентировочно-исследовательской деятельности, у ребенка формируется стремление узнать и открыть для себя как можно больше нового. Познавательная активность отражает определенный интерес младших школьников к получению новых знаний, умений и навыков, внутреннюю целеустремленность и постоянную потребность использовать разные способы действия к накоплению знаний. Основой развития познавательной активности (помимо особенностей психофизиологического развития) является потребность, которая «запускает» процесс познавательной деятельности [10].

Познавательная активность у детей с аудиodeпривацией в большей степени ориентирована на предметно – прикладную деятельность. Основная преграда, стоящая перед слабослышащими детьми в общении – это депривация их речевого развития. Даже незначительное снижение слуха, наступившее в раннем детстве, отрицательно сказывается на формировании речи ребенка. Депривация речи затрудняет контакты ребенка с окружающими, нарушает процесс познавательной деятельности, познавательного развития и личности в целом.

3. Действия человека исходят из определенных потребностей, переходящих в мотив и направлены на определенные цели. Мотив – это то, что побуждает человека к действию. Не зная мотивов, нельзя понять, почему человек стремится к одной, а не другой цели, нельзя, следовательно, понять подлинный смысл его действий. Существуют различные классификации мотивов, в том числе различают мотивы познавательные и социальные мотив. К примеру, направленность на содержание учебного предмета говорит о наличии познавательных мотивов, направленность на другого человека в ходе учения – о социальных мотивах.

Согласно Л. И. Божович, показателем готовности ребенка к школьному обучению является «внутренняя позиция школьника» – психологическое новообразование, представляющее собой сплав познавательной

потребности ребенка и потребности занять более взрослую социальную позицию. Новое положение ребенка в обществе – позиция ученика – характеризуется появлением обязательной, общественно значимой, общественно контролируемой деятельности, которая называется учебной. Ученик должен подчиняться системе ее правил и нести ответственность за их нарушение. Таким образом, новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него произвольности, ответственности, дисциплинированности. Младший школьник получает и новые права: право на уважительное отношение взрослых к своим учебным занятиям, на рабочее место, на учебные принадлежности [4].

Внутренняя позиция ребенка проявляет себя в весьма своеобразной форме. Это или эмоционально окрашенные образы, или ситуативная ориентировка на усвоенные нормативы, или воля, выражаемая в упорстве, или другие частные психические достижения, которые вдруг доминируют над общими достижениями в процессе целостного психического развития. Эти ситуативные доминирования, возникнув и заявив о себе, быстро исчезают. Однако именно они окрашивают процесс развития личности ребенка неповторимым обаянием детских проявлений «самости» и «чувства личности» [4].

Между тем ребенок активно включается в учебную деятельность, которая не дается человеку от рождения, а формируется. Учебная деятельность – процесс приобретения новых знаний, умений и навыков.

В ходе теоретического анализа литературы по проблеме исследования нами было сформировано понимание социальной ситуации развития младшего школьника как о некотором психологическом условии, включающем следующие критерии: учебная деятельность, совместная деятельность, совместная учебная деятельность.

1. Учебная деятельность детей в «норме» ориентирована на научно-образовательную деятельность. Все, что связано с учебной деятельностью, как правило, становится и субъективно наиболее значимо для ребенка, превращается в актуальную сферу его самореализации. Мир начинает упорядочиваться системой научных знаний и понятий, которыми ребенку надо овладеть. Учебная деятельность становится основной для младшего школьника [1]. Самопознание ребенка оценивается окружающими и поэтому определяет положение школьника среди них, от чего зависит его внутренняя позиция, самочувствие, эмоциональное

благополучие. В учебной деятельности у ребенка складываются представления о себе, самооценка, формируются навыки самоконтроля, саморегуляции. Младшему школьнику в учебной деятельности необходимо умение ставить цели и контролировать свое поведение, управлять собой, необходимы знания о себе, оценка себя.

Учебная деятельность детей с аудиоприращиванием ориентирована больше на практическую деятельность. Интерес к самим знаниям у многих слабослышащих школьников отодвигается на второй план [2]. Стремление к самоутверждению, самоусовершенствованию приводит одних учащихся начальных классов к чрезмерному увлечению спортом, которые затмевают все другие интересы, у других – к бездеятельности и иждивенчеству [2].

2. Совместная деятельность. Л. Р. Болотина отмечает, что в процессе обучения осуществляется совместная деятельность: взаимодействие педагога с учащимися с целью решения поставленной задачи, взаимодействие учащихся друг с другом и т. д. Важным условием совместной деятельности являются различные формы обучения: туризм, экскурсии по городу, на производство [6].

Экскурсии с учащимися проводятся в течение всего учебного года и имеют различные цели. Для того чтобы экскурсия была организованной и нравственно ценной, учитель создает в коллективе эмоциональный настрой, распределяет между школьниками задания, которые следует выполнить при подготовке к экскурсии и во время ее проведения. Таким образом, складывающаяся ситуация формирует у ребенка умение понимать и учитывать позицию другого человека в совместной деятельности, вырабатывать представления о своих действительных и желаемых качествах; расширяет его эмоциональный опыт, способствует осознанию своих чувств. Младшие школьники пробуют выстраивать свое поведение, опираясь на некоторый уровень представляемых ими личностных качеств.

Театрализованная деятельность со слабослышащими школьниками является высоко эффективной формой совместной деятельности, способствует развитию у них слухового восприятия, выразительной интонации, придает голосу нужную окраску, силу и громкость. Эта деятельность оказывает непосредственное влияние на нравственные чувства, развивая и обогащая их, содействует развитию у школьников с аудиоприращиванием воображения, без которого невозможно понять состояние

другого человека, а, следовательно, испытывать к нему сочувствие. Эмоционально насыщенная работа дает выход детской жизнерадостности, фантазии, учит коллективной деятельности [14].

3. Совместная учебная деятельность у детей в «норме». Преобладает индивидуально-психологическая деятельность, как специфический процесс, обеспечивающий общее дело. Отношение учащихся к процессу учения, к его трудностям и их преодолению непосредственно связано с оценкой своих достижений. Отношение каждого участника к своему делу как к общему, умение согласованно действовать вместе с другими для достижения общей цели, взаимная поддержка и в то же время требовательность друг к другу, умение критически относиться к себе, расценивать свой личный успех или неудачу с позиции сведения структуры учебной деятельности. Для того чтобы эти возможности урока реализовать практически, учителю необходимо создавать в течение урока ситуации, в которых у учеников была бы возможность общения между собой [9. С. 52].

Совместная деятельность у детей с аудиоприглушением приобретает особенно важное значение. Слабослышащие учащиеся 3-го класса могут организовывать деловое взаимодействие в обстановке предметно-практической деятельности для достижения поставленной перед ними цели. Л. С. Выготский отмечал тесную связь коллективного сотрудничества (социального развития) и речи. Коллектив рассматривался им в качестве фактора речевого развития [7]. Речь выступает у ребенка в коммуникативной функции, как средство общения и как форма сотрудничества, взаимодействия с другими детьми или взрослыми. В младшем школьном возрасте речь становится одним из важнейших средств мышления.

#### Литература

1. *Аплетаев, М. Н.* Система воспитания личности в процессе обучения : монография / М. Н. Аплетаев. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2003.
2. *Белинский, В. Л.* Влияние качеств личности на положение глухих учащихся старших классов в школьном коллективе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. Л. Белинский. М., 2001. 18 с.
3. *Богданова, Т. Г.* Сурдопсихология : учеб. пособие / Т. Г. Богданова. М. : Издат. центр «Академия», 2002. 224 с.
4. *Божович, Л. И.* Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. М. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. 352 с.
5. *Божович, Л. И.* Психология развития личности / Л. И. Божович. М. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996.

6. *Болотина, Л. Р.* Педагогика : учеб. пособие для пед. институтов / Л. Р. Болотина. М. : Просвещение, 2002. 237 с.
7. *Выготский, Л. С.* Основы дефектологии / Л. С. Выготский. СПб. : Изд-во «Лань», 2003. 656 с.
8. *Матвеева, Л. И.* Развитие младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения / Л. И. Матвеева. СПб., 2000. 112 с.
9. *Морозова, Н. Г.* Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова // Психология и педагогика. 2004. № 2.
10. *Слободчиков, В. И.* Формирование Я-концепции / В. И. Слободчиков // Начальная школа. 2002. № 3.
11. *Хорева, О. А.* Театрализованная деятельность как средство, способствующее развитию незлышаащих детей [Электронный ресурс] / О. А. Хорева. Режим доступа: <http://www.21203s15.edusite.ru/p63aa1.html>

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**И. С. Зобнина, Е. Е. Витрук**

*Томский государственный педагогический университет*

Понятие «синдром эмоционального выгорания» было введено в 1974 г. американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергом. Данный термин был введен прежде для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения, крайней степени усталости с ощущением собственной бесполезности, ненужности.

Феномен эмоционального выгорания и причины его возникновения вызвал огромный интерес в среде психиатров, психотерапевтов, психологов, педагогов, врачей и уже к 1982 г. в англоязычной литературе было опубликовано свыше тысячи статей по проблеме эмоционального сгорания в процессе профессиональной деятельности. В начале исследования феномена эмоционального выгорания, испытуемыми были сотрудники медицинских учреждений и различных благотворительных организаций. Далее Р. Шваб (1982) расширяет группу профессионального риска,

в которую вошли учителя, полицейские, юристы, тюремный персонал, политики, менеджеры всех уровней. Деятельность этих профессионалов различна, но всех их объединяет близкий контакт с людьми, который, с эмоциональной точки зрения, часто очень трудно поддерживать продолжительное время без определенных потерь для здоровья [1].

К настоящему времени сложилась определенная точка зрения на сущность эмоционального выгорания и его структуру. Согласно современным данным, под эмоциональным выгоранием понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие, выделенные К. Маслач: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и т. д. Контакты с ними становятся формальными, обезличенными.

Редукция профессиональных достижений – это возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней. В связи с тем, что в педагогической деятельности интенсивность общения крайне высока, именно педагоги наряду с медицинскими и социальными работниками, наиболее подвержены риску эмоционального выгорания. К основным проявлениям синдрома эмоционального выгорания у педагогов относятся бедность и сухость его эмоциональных проявлений во взаимодействии с учащимися, отрицательная направленность на ребенка, переходящая часто в агрессивность, усталость от единообразия и отсутствия творческого проявления, игнорирование индивидуально-психологических и типологических особенностей и возможностей учащихся и многое другое. Все это необходимо влечет за собой различного рода деформации личности педагога, что отрицательно влияет на управление учебным процессом и полноценное развитие учащихся. Это и обуславливает особую актуальность своевременного выявления признаков эмоционального выгорания у педагогов [2].

Существует множество моделей развития синдрома эмоционального выгорания. Согласно модели М. Буриша, развитие синдрома эмоционального выгорания проходит ряд стадий. Сначала возникают значи-



тельные энергетические затраты – следствие экстремально высокой положительной установки на выполнение профессиональной деятельности. По мере развития синдрома появляются чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе. Следует отметить, что развитие эмоционального выгорания индивидуально и определяется различиями в эмоционально-мотивационной сфере, а также условиями, в которых протекает профессиональная деятельность человека.

В развитии синдрома эмоционального выгорания М. Буриш выделяет фазы.

Предупреждающая фаза:

а) чрезмерное участие – чрезмерная активность; отказ от потребностей, не связанных с работой, вытеснение из сознания переживаний неудач и разочарований; ограничение социальных контактов;

б) истощение – чувство усталости; бессонница; угроза несчастных случаев.

Фаза снижения уровня собственно участия:

а) по отношению к сотрудникам, пациентам: потеря положительного восприятия коллег; переход от помощи к надзору и контролю; приписывание вины за собственные неудачи другим людям; доминирование стереотипов в поведении по отношению к сотрудникам, пациентам – проявление негуманного подхода к людям;

б) по отношению к остальным окружающим: отсутствие эмпатии; безразличие; циничные оценки;

в) по отношению к профессиональной деятельности: нежелание выполнять свои обязанности; искусственное продление перерывов в работе, опоздания, уход с работы раньше времени; акцент на материальный аспект при одновременной неудовлетворенности работой;

г) возрастание требований: потеря жизненного идеала, концентрация на собственных потребностях; чувство переживания того, что другие люди используют тебя; зависть.

Фаза эмоциональных реакций:

а) депрессия: постоянное чувство вины, снижение самооценки; безосновательный страхи, лабильность настроения, апатии;

б) агрессия: защитные установки, обвинение других, игнорирование своего участия в неудачах; отсутствие толерантности и способности к компромиссу; подозрительность, конфликты с окружением.

Фаза деструктивного поведения:

а) сфера интеллекта: снижение концентрации внимания, отсутствие способности выполнить сложные задания; фригидность мышления, отсутствие воображения;

б) мотивационная сфера: отсутствие собственной инициативы; снижение эффективности деятельности; выполнение заданий строго по инструкции;

в) эмоционально-социальная сфера: безразличие, избегание неформальных контактов; отсутствие участия в жизни других людей либо чрезмерная привязанность к конкретному лицу; избегание тем, связанных с работой; самодостаточность, одиночество, отказ от хобби, скука.

Фаза психосоматических реакций и снижение иммунитета; неспособность к релаксации в свободное время; бессонница, сексуальные расстройства; повышение давления, тахикардия, головные боли; боли в позвоночнике, расстройства пищеварения; зависимость от никотина, кофеина, алкоголя.

Фаза разочарования и отрицательная жизненная установка; чувство беспомощности и бессмысленности жизни; экзистенциальное отчаяние.

Согласно М. Буриш, сильная зависимость от работы приводит в итоге к полному отчаянию и экзистенциальной пустоте [3].

В настоящее время проблемой лечения и профилактики синдрома эмоционального выгорания занимаются как медики, так и психологи. Профилактические и лечебные меры при синдроме эмоционального выгорания во многом схожи: то, что защищает от развития данного синдрома, может быть использовано и при его лечении.

У медиков профилактические, лечебные и реабилитационные мероприятия должны направляться на снятие действия стрессора: снятие рабочего напряжения, повышение профессиональной мотивации, выравнивание баланса между затраченными усилиями и получаемым вознаграждением. При появлении и развитии признаков синдрома эмоционального выгорания у пациента (клиента) необходимо обратить внимание на улучшение условий его труда (организационный уровень), характер складывающихся взаимоотношений в коллективе (межличностный уровень), личностные реакции и заболеваемость (индивидуальный уровень).

Существенная роль в борьбе с синдромом эмоционального выгорания отводится, прежде всего, самому пациенту. Соблюдая перечисленные ниже рекомендации, он не только сможет предотвратить возник-

новение синдрома эмоционального выгорания, но и достичь снижения степени его выраженности:

- определение краткосрочных и долгосрочных целей (это не только обеспечивает обратную связь, свидетельствующую о том, что пациент находится на верном пути, но и повышает долгосрочную мотивацию; достижение краткосрочных целей – успех, который повышает степень самовоспитания);

- использование «тайм-аутов», что необходимо для обеспечения психического и физического благополучия (отдых от работы);

- овладение умениями и навыками саморегуляции (релаксация, идеомоторные акты, определение целей и положительная внутренняя речь способствуют снижению уровня стресса, ведущего к выгоранию);

- *профессиональное развитие и самосовершенствование* (одним из способов предохранения от синдрома эмоционального выгорания является обмен профессиональной информацией с представителями других служб, что дает ощущение более широкого мира, нежели тот, который существует внутри отдельного коллектива, для этого существуют различные способы – курсы повышения квалификации, конференции и пр.);

- уход от ненужной конкуренции (бывают ситуации, когда ее нельзя избежать, но чрезмерное стремление к выигрышу порождает тревогу, делает человека агрессивным, что способствует возникновению синдрома эмоционального выгорания);

- эмоциональное общение (когда человек анализирует свои чувства и делится ими с другими, вероятность выгорания значительно снижается или процесс этот оказывается не столь выраженным);

- поддержание хорошей физической формы (не стоит забывать, что между состоянием тела и разумом существует тесная связь: неправильное питание, злоупотребление спиртными напитками, табаком, уменьшение веса или ожирение усугубляют проявления синдрома эмоционального выгорания) [4].

Таким образом, в целях направленной профилактики синдрома эмоционального выгорания следует стараться рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки; учиться переключаться с одного вида деятельности на другой; проще относиться к конфликтам на работе; не пытаться быть лучшим всегда и во всем.

Своевременная профилактика и коррекция снижает негативные последствия синдрома эмоционального выгорания. Изучаемая проблема,

на наш взгляд, представляется очень важной, так как эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние не только на самих педагогов, на их деятельность и самочувствие, но и на тех, кто находится рядом с ними. Наличие значительного числа педагогов, подверженных синдрому эмоционального выгорания – это серьезный повод задуматься об улучшении условий работы и качества жизни учителей.

### Литература

1. Синдром эмоционального выгорания // Медицинская газета. 2005. № 43.
2. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач. Режим доступа: <http://www.5ballov.ru/referats/preview/72429/6>
3. Концепция М. Буриша. Режим доступа: [http://teststress.ru/diagnostika\\_sindromov/fazy\\_vygoraniya.php](http://teststress.ru/diagnostika_sindromov/fazy_vygoraniya.php)
4. Маслач, К. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / К. Маслач // Вопросы психологии. 1994. № 6.

## **ИНВАЛИДИЗАЦИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СЕМЬЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ)**

В. С. Иванова

*Томский государственный педагогический университет*

Проблема интеграции в социум, повышения качества жизни детей-инвалидов и их семей всегда была и остается актуальной. В стране с каждым годом увеличивается число детей с тяжелыми врожденными и приобретенными заболеваниями, приводящими к полной инвалидности. Это связано не только с негативными моментами: ухудшением состояния окружающей среды, снижением уровня жизни, алкоголизацией населения, но и с таким положительным явлением, как повышение качества медицинского обслуживания населения. Улучшение медицинской помощи матери и ребенку в связи с развитием медицинской науки и техники значительно снизило детскую смертность, что привело к увеличе-

нию выживаемости, и актуальной стала новая проблема – обеспечение достойного качества жизни выживших детей и их семей.

В России инвалиды являются одной из самых незащищенных групп населения. Под «инвалидностью» обычно понимается нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности человека и вызывающее необходимость его социальной защиты. Ограничение жизнедеятельности – полная или частичная утрата человеком способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью. Определения «инвалидности» и связанного с ним определения «ограничения жизнедеятельности» оставляют, казалось бы, весьма небольшой простор для инвалидов в плане получения образования и еще меньший для последующего применения полученных знаний в трудовой сфере. В общем случае предполагается, что инвалидность является существенным препятствием для нормальной жизнедеятельности и всё индивидуальное, в том числе профессиональное развитие человека, имеющего инвалидность, происходит вопреки ограничениям, преодолевая которые, инвалид достигает каких-либо «высот». Инвалидность представляет собой особый контекст, структурирующий жизнедеятельность субъекта и систему его отношений. Эти дети пользуются особой заботой. С ними работают высоко профессиональные педагоги, психологи, логопеды, социальные педагоги. Существует ряд коррекционно-развивающих программ для этих детей в условиях школы – С. Б. Бадоева, С. А. Беличева, И. А. Коробейникова, Г. Ф. Кумарина, Л. М. Петухова, Р. В. Овчарова и др.

Исходя из современной трактовки инвалидности, предметом особого внимания со стороны государства и общества должны выступить вопросы, касающиеся восстановления социально-ролевой функции человека в условиях ограниченной свободы. При этом основной акцент при решении проблем инвалидов и инвалидности смещается в сторону реабилитации, опирающейся, прежде всего, на социальные механизмы компенсации и адаптации. Сам по себе смысл реабилитации инвалидов заключается в комплексном многопрофильном подходе к восстановлению способностей человека к бытовой, общественной и профессиональной деятельности на уровне, соответствующем его физическому,

психологическому и социальному потенциалу с учетом особенностей микро – и макросоциального окружения. Конечной целью такой комплексной многопрофильной реабилитации, и как процесса, и как системы, является предоставление человеку с анатомическими дефектами, функциональными нарушениями, отклонениями физического и психического плана возможности относительно независимой жизнедеятельности. С этой точки зрения смысл реабилитации состоит в предотвращении нарушений связей человека с окружающим миром. По отношению к инвалидности реабилитация выполняет профилактическую функцию.

Категория детей с ограниченными возможностями представлена детьми, имеющими различные по степени сложности, характеру отклонения в психическом или физическом развитии (нарушения и задержки развития слуха, зрения, речи, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, процессов коммуникации). Данные отклонения обуславливают онтогенетические нарушения общего характера, ограничивающие возможность ведения детьми полноценной жизнедеятельности. В связи с этим процесс включения в общество детей с ограниченными возможностями протекает медленнее и не так успешно как у обычных детей. Тем не менее, наличие того или иного дефекта (недостатка) не предопределяет маргинальность жизненного пути человека в целом. Ограничение психофизических возможностей не является чисто количественным фактором. Это системное изменение всей личности в целом. Ребенок с ограниченными возможностями – это «другой» ребенок, «другой» человек, не такой как все, имеющий точку зрения, отличную от мнения других людей, нуждающийся часто в совершенно иных, чем обычно, условиях жизни, социализации, образования для того, чтобы компенсировать и корректировать имеющиеся ограничения здоровья и жизнедеятельности. Синонимами понятия «дети-инвалиды» являются понятия «дети с ограниченными возможностями» выступают: «дети с проблемами», «дети с особыми нуждами», «нетипичные дети», «дети с трудностями в обучении», «аномальные дети», «исключительные дети», «дети со специальными потребностями», «дети, требующие дополнительных педагогических усилий»), болезнь не делает человека особым существом, а лишь принуждает его иначе адаптироваться в обществе (Э. Дюркгейм, 1995). В нашей стране давно назрела необходимость создания специальных психологических программ помощи детям с низкой способностью к реабилитации и членам их семей.

Создание их должно опираться на четкую методологическую основу и иметь научное обоснование. Между тем, психологических исследований, направленных на изучение детей-инвалидов и их семей, в нашей стране пока немного. Отечественные ученые занимаются изучением психологических проблем больных людей (Т.А. Аристова, Е.Р. Исаева, Д.Ф. Рамзия, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.) инвалидов (Т.Н. Адеева, Ж.В. Порохина, Е.О. Смирнов, С.В. Степухович, и др.), детей-инвалидов (И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, Н.М. Сараева и др.) их родителей и членов семей (И.С. Багдасарьян, Т.В. Бутенко, И.Ю. Левченко, Н.В. Мазурова, Б.Ю. Окунева и др.). Но некоторые аспекты жизнедеятельности этих категорий людей изучены еще не в полной мере: проблемы отношения инвалидов к здоровым людям; внутрисемейные конфликты; психологические проблемы семьи, воспитывающей детей-инвалидов, и многие другие.

Д.В. Зайцев (2002), обозначая смену приоритетов в социальной политике России в сфере образования, подчеркивает, что социальная политика в России в начале XXI в. трансформируется в сторону признания приоритетности интересов и потребностей личности над интересами общества. Продолжается развитие процессов гуманизации социокультурных отношений на фоне радикальных социально-экономических преобразований. В условиях переходного периода в российском обществе усиливается роль образования как института, гарантирующего права человека на самореализацию, развитие возможностей и социальную интеграцию. Институт образования выступает наиболее мощным транслятором общественных ценностей. В современной системе образования, как и во всем обществе, углубляется социальное расслоение, дифференциация, многообразие форм, методов и программ обучения сопровождается избирательным и сегрегирующим подходом к участникам педагогического процесса. Наблюдаются процессы локализации образования, придания ему элитарных форм, эксклюзивности, что поощряется проводимой государственной политикой в сфере образования. Но в целом наблюдается кризис отечественной системы образования, не отвечающей современным социокультурным потребностям и интересам. Традиционная система образования до сих пор реализуется на основе социалистического подхода, в рамках которого цель развития личности – ее социализация и профессионализация с позиций максимальной общественной полезности. В качестве главной

цели образования постулируется овладение обучаемым определенными знаниями, умениями и навыками, то есть внешне заданных стандартов. Ребенок рассматривается как объект, а не как субъект педагогического воздействия, процесса. Выход из кризиса, по мнению В. Шукшунова, В. Взятых и Л. Романовой, возможен на пути перехода к инновационной образовательной модели, универсализации, антропологизму, внедрению междисциплинарных образовательных программ, свободы выбора, активному изменению социокультурного инвайронмента. Взамен традиционному технолого-индивидуальному подходу к процессу образования должен реализовываться социоэкологический подход, рассматривающий человека в контексте системы социокультурных взаимоотношений. Сложившаяся социальная ситуация требует качественного совершенствования существующих систем образования (общего и специального), разработки новых стратегических направлений развития, обучения и воспитания детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья, их социальной интеграции в целом. Новое образование, как указывает В.Н. Ярская, должно быть погружено в культуру, мозаику постмодернизма, информационной открытости, плюрализма жизни, разнообразия парадигм потребления, антропологизма, гедонизации. Чтобы приблизить театр обучающихся процедур к задачам изменения общества, необходима модернизация образования в приближении к социальной компетентности, обеспечению духовности свободного гражданина. Разнонаправленность интегративных и дифференцирующих тенденций социальной динамики, рассогласованность общественных потребностей, целей и функций, выполняемых различными социальными институтами, затрудняют решение актуальной для настоящего периода развития страны проблемы реформирования институтов общего и специального образования. Влияние данных процессов особенно остро испытывают на себе дети-инвалиды и их семьи. Интеграция детей с проблемами в развитии – процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны мира, что объясняется, множеством причин различного характера. Совокупно их можно обозначить как социальный заказ общества и государства, достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития. Интеграция – закономерный этап развития системы специального (коррекционного) образования, связанный с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с ограниченными воз-



возможностями здоровья, с признанием их прав на предоставление равных с другими людьми возможностей в различных сферах жизнедеятельности общества.

Социальная адаптация и интеграция детей и подростков с нарушениями развития – сложная проблема, включающая клинические, социальные, социально-гигиенические, правовые и психологические аспекты.

В последнее десятилетие в России происходят существенные изменения к проблемам лиц с отклонениями в развитии, отражающее новое понимание мировым сообществом их прав – уважение к людям с проблемами в развитии и признание за ними прав, равных с другими гражданами (Н. Н. Малофеев, 1996, 2000). Такое понимание проблем – ориентировано на государственную позицию и реализуется с 2002 г. федеральной целевой программой «Дети России», где выделена подпрограмма «Дети-инвалиды». В связи с этим осуществляются в системе специального образования – становление и комплексное развитие психологической службы в образовании, расширение интегративных подходов, индивидуализация обучения, где основой являются системно-образующие функции: диагностическая и психокоррекционная, которые направлены на решение психологических проблем детей и подростков с отклонениями в развитии и их социального окружения. В связи с этим отмечается потребность в научных разработках, позволяющих наметить пути социальной адаптации и интеграции детей инвалидов учитывая стиль воспитания в семье, а также влияние семьи на социальную адаптацию детей и подростков с ДЦП. По мнению Л. М. Шипициной, И. И. Мамайчук (2001), в настоящее время «чрезвычайно актуальной является проблема интеграции детей и подростков с двигательными нарушениями в общество здоровых людей, превращение их в активных членов этого общества» [5].

В связи с этим актуальность проблемы детской инвалидности обращена к межличностным и внутрисемейным отношениям детей с ДЦП и членов их семей, испытывающих существенные трудности в социальной адаптации из-за множественности и тяжести нарушений в двигательной, психической и эмоциональной сферах.

Распространенность детского церебрального паралича в регионах страны составляет от 1,7 до 2,9 на 1000 детского населения (К. А. Семенова, 1999). В последние годы отмечается тенденция к росту этих показателей. Поданным Министерства здравоохранения и социального

развития РФ, на 1 января 2005 г. численность детей-инвалидов, находящихся на учете в органах социальной защиты населения, составила 593,3 тыс. (по данным на 2002 г. – около 200 тыс.), однако эти данные не отражают истинную картину детской инвалидности. Ситуация в Томской области также характеризуется тенденцией роста. В качестве основных причин инвалидизации детей большинство ученых выделяют заболевания нервной системы (34,1 %), среди которых новорожденные с признаками тяжелой церебральной патологией (Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Тимонина О. В., 1988; Астапов В. М., 1994; Боскис Р. М., Левина Р. Е., 2002; Гусейнова А. А., 2005 и др.).

Изучение этиологии, патогенеза, клиники и лечению детского церебрального паралича посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных специалистов. Ряд работ и исследований касаются развитию психики в условиях двигательной депривации, а также обучению и воспитанию детей с заболеванием ДЦП (Брейтман М. Я., 1902; Архипова Е. Ф., 1981, 1998; Левченко И. Ю., 2001; Бабенкова Р. Д., 1986; Данилова Л. А., 1977; Ипполитова М. В., 1989; Калижнюк Э. С., 1987; Мастюкова Е. М., 1992, 1997; Симонова Н. В., 1979, 1999; Шипицына Л. М., Мамайчук И. И., 2001; Мамайчук И. И., 1976, 2003; Семенова К. А., Смуглин, 1972; Ковалев В. И., 1985; Bender L., 1934, 1948; Cardewell E., 1973; Michael M., 1988 и др.). Эти работы имеют важность изучения нарушений в познавательной деятельности и особенностей личности у детей и подростков с ДЦП, вследствие раннего поражения и двигательной депривации. Также изучались дети с ДЦП дошкольного и младшего школьного возраста (Калижнюк Э. С., 1979, 1987; Мамайчук И. И., 1991), где для этой категории детей разрабатывались программы медицинской реабилитации и отчасти социальной адаптации без учета влияния семьи. Однако вопросы, касающиеся, состоянию динамики детского церебрального паралича и стилю воспитания в семье: степени выраженности когнитивного развития, направленности и устойчивости изменений во внутриличностной, межличностной и внутрисемейной сферах взаимодействия в ходе комплексной реабилитации детей и подростков с детским церебральным параличом для дальнейшей интеграции исследовалось мало. Именно дети и подростки с ограничениями жизнедеятельности вследствие ДЦП и их семья нуждаются в специальной помощи для развития социальной активности и полноценного общественного бытия. Ошибки в семейном взаимодействии с ребенком ин-

валидом могут привести к нежелательным последствиям – социальной пассивности, изоляции, дезадаптации, уходом в болезнь и т. п.

Таким образом, изучение инвалидности детей и подростков с последствиями ДЦП как динамического состояния, взаимосвязи психических процессов и стилем семейного воспитания дополнит наши представления о роли осознания им своей личной возможности стать полноценным членом общества, а также наметить пути психологической помощи. Изучая проблематику влияния семейной ситуации на формирование личности и социальную адаптацию детей и подростков с последствиями ДЦП можно планировать пути развития и совершенствования их интеграции. Предполагая о том, что динамическое состояние детской инвалидности взаимно связано со стилем воспитания в семье, а включение в комплексную программу психокоррекционной работы приведет к увеличению степени выраженности и устойчивости позитивных изменений во внутриличностной сфере детей и подростков с ДЦП, и в особенностях межличностного и внутрисемейного взаимодействия, – что повысит эффективность их социальной адаптации и откроет пути интеграции в общество. Для достижения поставленной цели и проверки выдвигаемых предположений необходимо решить ряд задач:

1. Эмпирически выявить и теоретически проанализировать модели психологических взаимосвязей у детей и подростков больных ДЦП с учетом пола, форм заболевания, признаками и форм семьи.

2. Провести причинно-следственную систематизацию разных подходов к проблеме детей инвалидов с ДЦП и отношений в семье их коррекции и профилактики.

3. Провести изучение психологических особенностей с учетом внутренней картины болезни с ДЦП входящих в разные подгруппы.

4. Изучить возможности профилактики и предупреждение маргинализации, через личностное развитие, семью, образовательные учреждения.

5. Показать роль значение факторов семейных ожиданий влияющих на личностное развитие детей и подростков с ДЦП.

6. Определить принципы и направления коррекционной работы с детьми и подростками с ДЦП в системе медико-социально-психолого-педагогической службы.

Сформулировать психокоррекционную работу с инвалидами ДЦП и их семьями, как способ выйти их изоляции на осознание своей личной полноценности.

С решением поставленных задач, мы сможем раскрыть с позиции единства психологической диагностики и коррекции целостный характер психокоррекционной работы для детей и подростков и их семьи, оказывающей влияние на степень выраженности ожиданий и устойчивость изменений в семейной ситуации.

### Литература

1. Аксенова, Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании : учеб. пособие / Л. И. Аксенова. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
2. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии : методическое пособие / А. Р. Маллер. 2-е изд., иср. и доп. М. : АРКТИ, 2002. 176 с.
3. Малофеев, Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н. Н. Малофеев // Дефектология. 1997. С. 3–15.
4. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. СПб. : Речь, 2003. 400 с.
5. Шипицына, Л. М. Детский церебральный паралич / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. СПб. : Изд-во «Дидактика Плюс», 2001. 272 с.
6. Шипицына, Л. М. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, Л. А. Данилова, И. А. Смирнова. СПб. : Образование, 1995. 80 с.

## **ТРЕНИНГ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ОДОБРЯЕМЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

А. А. Казакова

*Новосибирский государственный университет  
экономики и управления*

В подростковом возрасте в процессе общения с окружающими, человек постоянно попадает в ситуации, требующие от него принятия того или иного решения. Однако ценности еще не устоялись и испытываются практикой собственного поведения и поступков окружающих [1]. У под-

ростков с девиантным поведением наблюдается такой феномен как ценностный вакуум, заключающийся в отсутствии у субъекта четких приоритетов, предпочтений, которые бы стимулировали ту или иную его деятельность. Он проявляется в социальном пессимизме, разочаровании в возможности улучшения жизни, отчуждении от общественной жизни. Асоциальные проявления выражаются не только во внешней поведенческой стороне, но и в деформации внутренней регуляции поведения: социальных нравственных ориентации и представлений [2].

**Гипотеза** нашего исследования состоит в предположении о том, что ценностные ориентации подростков с девиантным поведением – динамическая система, способная изменяться под воздействием специально разработанной программы тренинга «Ценности и я». Целью данного исследования: выявление динамики психологических особенностей социально одобряемых ценностных ориентаций и их изменений до и после тренинговых занятий в рамках программы «Ценности и я». Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

Выявление специфики ценностных ориентаций подростков с девиантным поведением.

Исследование динамики ценностных ориентаций подростков с девиантным поведением.

**Оценка эффективности тренингового воздействия.** Для выполнения поставленной цели нами было проведено обследование учащихся Профессионального училища № 59 г. Новосибирска, разделенных на контрольную и экспериментальную группы. Учащиеся групп № 1 и 3 первого курса в количестве 20 человек составили контрольную группу, учащиеся группы № 2 первого курса в количестве 20 человек составили экспериментальную группу, с которой впоследствии был проведен тренинг «Ценности и я», направленный на изменение системы ценностных ориентаций подростков. Возрастной разброс в обеих группах составил 15–17 лет.

На подготовительном этапе программы, мы овладели теоретическими знаниями по проблемам развития ценностных ориентаций; форм работы с девиантными подростками. Задача этапа заключалась в формировании методологии экспериментального исследования – пилотажный эксперимент.

Задача исследовательского этапа заключалась во включении в процесс деятельности некоторых элементов исследований. Для оценки

склонности подростков к девиантному поведению нами были использованы следующие методики: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (СПА), методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП) А. Н. Орла [3]. На основе полученных результатов были сформированы списки контрольной и экспериментальной группы (подростки с выраженными признаками девиантного поведения). Изучая социально-психологический статус участников экспериментальной группы, наши результаты были подтверждены.

По результатам диагностики склонности к отклоняющемуся поведению было выявлено, что в экспериментальной группе у подростков выражены тенденции к преодолению норм и правил; они предрасположены к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, ориентированы на чувственную сторону жизни. Обследуемые низко оценивают собственную жизнь, склонны к риску, выражена потребность в острых ощущениях. По шкале «Склонность к агрессии и насилию» результаты указывают на агрессивную направленность личности во взаимоотношениях с другими людьми. По шкале «Волевой контроль эмоциональных реакций» была выявлена слабость волевого контроля эмоциональной сферы – склонность реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении. Также было выявлено наличие деликвентных тенденций и низкий уровень социального контроля. В контрольной группе были получены следующие данные: обследуемые данной группы обладают развитым социальным контролем поведенческих реакций, у них отсутствует готовность к реализации саморазрушающего поведения, самоконтроль находится в пределах нормы, отсутствуют делинквентные тенденции.

Специальный интерес представляет анализ того, насколько адекватно подросток переживает и осознает в критические моменты особенности своей личности, т. к. от точности такого отражения во многом зависит успешность его адаптации к новым требованиям. Для выявления степени адаптированности-дезадаптированности в системе межличностных отношений нами была использована методика «Диагностика социально-психологической адаптации (СПА)» К. Роджерса и Р. Даймонда и получены следующие данные: подростки экспериментальной группы адаптивны, адаптация находится в пределах нормативных значений, они одобряют себя и позитивно себя оценивают, они также принимают

других людей и ожидают положительного отношения к себе, их жизнь наполнена позитивными эмоциями, они полагают, что все происходящее с ними события являются результатом внешних сил, они склонны подавлять других людей, стремятся чувствовать превосходство над людьми. В Контрольной группе учащиеся позитивно оценивают себя, настороженно относятся к окружающим, испытывают эмоциональный комфорт, считают, происходящие с ними события результатом собственной деятельности, стремятся к доминированию в межличностных отношениях.

В нашей работе мы использовали методику «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В. Ф. Сопова Л. В. Карпушиной [4], направленную на изучение индивидуальной системы ценностей человека с целью лучшего понимания смысла его действия или поступка. С помощью данного теста мы получили следующие статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группой: показатель по шкале «Развитие себя» в экспериментальной группе ниже, чем в контрольной. Это говорит о том, что участники контрольной группы оценивают данную ценность гораздо выше и это указывает на стремление людей получать объективную информацию об особенностях характера, способностей.

По шкале «Креативность» в экспериментальной группе показатели значительно ниже, чем в контрольной. Это означает, что участники контрольной группы стремятся к реализации своих творческих возможностей, внесению различных изменений во все сферы своей жизни.

По шкале «Активные социальные контакты» в контрольной группе получен более высокий балл, чем в экспериментальной, что означает – участники контрольной группы стремятся к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми.

По шкале «Собственный престиж» в контрольной группе балл выше, это значит, что участники контрольной группы стремятся к признанию, уважению, одобрению со стороны других, как правило, наиболее значимых лиц.

По шкале «Высокое материальное положение» в экспериментальной группе получено 37,5 балла, а в контрольной 45,2 балла, что указывает на стремление к более высокому уровню своего материального благосостояния.

Также статистически значимые различия были получены по шкале жизненных сфер «Сфера образования», свидетельствующая о высокой

значимости для людей сферы профессиональной деятельности, что указывает на готовность повышать уровень своего образования. Что же касается экспериментальной группы, то все жизненные ценности находятся примерно на одном среднем уровне. Приоритетными жизненными сферами являются сфера образования и семейной жизни.

Для более подробного изучения жизненных ценностей респондентов нами была применена методика С. Шварца «Опросник жизненных ценностей», позволяющая выявить ценности на уровне нормативных идеалов личности и на уровне индивидуальных приоритетов [5]. На уровне нормативных идеалов личности, т.е. на уровне убеждений, но не всегда проявляющихся в реальном социальном поведении, ценности учащихся располагаются следующим образом: приоритетными ценностями для респондентов экспериментальной группы являются такие, как безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений. Для учащихся контрольной группы: достижения – определяющая цель этого типа ценностей – личный успех. На уровне индивидуальных приоритетов, т.е. ценностей на уровне поведения – доброта, самостоятельность и гедонизм. В экспериментальной группе: самостоятельность, гедонизм и стимуляция. Следует отметить, что в экспериментальной группе ценности оценены гораздо ниже, чем в контрольной.

На продуктивном этапе нами была реализована тренинговая программа «Ценности и Я», целью которой было формирование социально-одобряемых ценностных ориентаций у подростков с девиантным поведением. На заключительном этапе, задачей которого было подведение итогов и результативности, были получены следующие данные:

1) благодаря тренингу «Ценности и я» у учащихся произошло развитие социально одобряемых ценностных ориентаций, осознание своих жизненных ценностей – ценности респондентов экспериментальной группы стали отражать нравственно-деловую направленность;

2) произошло улучшение психоэмоционального состояния, об этом свидетельствует возросший показатель по шкале «Адаптация» теста СПА К. Роджерса и Р. Даймонда, как результат успешной социальной адаптации личности;

3) респонденты научились принимать ответственность за свои действия на это указывает изменившийся показатель шкалы «Интернальность»;



4) у респондентов уменьшилась склонность к аддиктивному поведению, об этом свидетельствует шкала теста «СОП» А. Н. Орла «Склонности к аддиктивному поведению»: до тренинга показатель равнялся 63,4 Т-балла, а посредством тренинговых занятий этот показатель понизился до 54,5 Т-балла.

Практическая ценность результатов исследования определяется возможностью формирования ценностных ориентации у подростков с девиантным поведением. Полученные результаты могут быть использованы в разработке различных воспитательных программ для молодежи.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Е. В. Соколова.*

#### **Литература**

1. *Артюхова, И.* Ценности-цели подрастающего поколения: на первом месте – здоровье, а творчество на последнем / И. Артюхова // Директор школы. 2001. № 10. С. 84–87.
2. *Ядов, В. А.* Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов. Л. : Наука, 1979. 142 с.
3. *Райгородский, Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. Самара : БАХРАХ–М, 2003. 672 с.
4. *Сопов, В. Ф.* Морфологический тест жизненных ценностей: руководство по применению : методическое пособие / В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина. Самара : СамИКП – СНЦ РАН, 2002. 56 с.
5. *Карандашёв, В. Н.* Методика С. Шварца для изучения ценностей личности : практикум по психодиагностике / В. Н. Карандашёв. СПб. : Речь, 2004. 70 с.

## **ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКОТЕРАПИИ В ДОЛГОСРОЧНОЙ И КРАТКОВРЕМЕННОЙ КОРРЕКЦИИ**

**С. К. Калинина**

*Психологический центр «Гештальт»*

Сказкотерапия как метод коррекции в настоящее время набирает популярность. Проводятся обучающие семинары, тренинги, появляется все больше сертифицированных специалистов. Количество публикаций по сказкотерапии в сети Интернет не поддается исчислению: «Яндекс» на запрос «Сказкотерапия как метод психокоррекции» выдает более

40 тысяч ссылок. Представители различных школ и направлений подтверждают эффективность применения сказок в работе: психоаналитики подчеркивают важность процессов идентификации и отождествления с определенным персонажем, специалисты поведенческого направления – возможности анализа той или иной ситуации и отыгрыш новых моделей поведения, арт-терапевты – возможности мягкого балансирования функций правого и левого полушария, гештальт-терапевты ценят сказку как отличный материал для проявления защитных механизмов клиента, облегчение доступа к чувствам «здесь-и-сейчас». Описаны методики анализа текстового содержания сказок, диагностики по предпочитаемым либо написанным сказкам, разработан ряд методик, направленных на коррекцию той или иной типовой ситуации (проблемы взаимоотношений со сверстниками у детей, проблемы переживания развода, различные особенности характера). Едины представители разных школ в одном: практически все исследователи подтверждают экспериментально высокую эффективность применения сказок в работе, во всяком случае, если есть исследования, где применение сказкотерапии показывает низкий результат, на сегодняшний день автору о таких исследованиях ничего не известно.

А. С. Колобовникова выделяет несколько функций, которые выполняет сказка в процессе психокоррекции: диагностическую, терапевтическую и прогностическую.

Диагностическая функция позволяет выявить жизненный сценарий и стратегии поведения человека, терапевтическая – построить новый, здоровый сценарий, прогностическая функция позволяет «увидеть» будущее героя и в соответствии с прогнозом осуществить ряд действий.

К. П. Эстесс утверждает, что в сказках зашифрованы «тайные послания», мудрость предков, которые таким образом передаются будущим поколениям.

Д. Бретт считает, что сказка позволяет войти в более тесный контакт с внутренним миром собеседника, и, таким образом, добиться более яркого восприятия нужной информации.

М. Б. Киселева выделяет следующие функциональные особенности сказок:

1. Тексты сказок вызывают эмоциональный резонанс как у детей, так и у взрослых. Образы сказок обращаются одновременно к двум психическим уровням: к уровню сознания и подсознания.

2. Концепция сказкотерапии основана на идее ценности метафоры как носителя информации:

- о жизненно важных явлениях;
- о жизненных ценностях;
- о внутреннем мире автора (в случае авторской сказки).

3. В сказке в символической форме содержится информация о том:

- как устроен этот мир, кто его создал;
- что происходит с человеком в разные периоды его жизни;
- какие этапы в процессе самореализации проходит женщина;
- какие этапы в процессе самореализации проходит мужчина;
- какие трудности препятствия можно встретить в жизни и как с ними справляться;
- как приобретать и ценить дружбу и любовь;
- какими ценностями руководствоваться в жизни;
- как строить отношения с родителями и детьми;
- как прощать.

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева говорит о сказкотерапии как о процессе поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нём; образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, подчёркивая, что это процесс переноса сказочных смыслов в реальность. Автор рассматривает сказкотерапию и как процесс объективации проблемных ситуаций и активизации ресурсов, потенциала личности, улучшения внутренней природы и мира вокруг. «Сказкотерапия – это ещё и терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявиться потенциальные части личности, нечто нереализованное, может материализоваться мечта, а главное, в ней появляется чувство защищённости и аромат Тайны...».

Обобщая, можно выделить следующие причины, почему сказки являются столь эффективным методом воздействия.

Во-первых, сказка является отработанным многовековой практикой способом передачи достаточно объемного содержания от одного человека к другому, от одного поколения – к другому. В ней сформирована система кодов, которые сохраняют информацию даже при многообразной передаче, система образов, которые схожим образом воспринимаются людьми разных культур.

Во-вторых, сказка запускает механизм творческого переосмысления действительности, позволяя слушателю и рассказчику расширять

границы возможного, фантазировать, усваивать механизмы поиска и реализации решений в сложных ситуациях.

В-третьих, в процессе восприятия сказки (просмотра, прослушивания, чтения) человек формирует свой жизненный сценарий, чаще всего – из элементов различных любимых сказок, а также создает ряд локальных сюжетов – для различных ситуаций.

В-четвертых, человек как бы присоединяется к множеству других людей, которые читали и слушали любимую сказку до него – тем самым, опосредованно находя своеобразную «группу поддержки».

В-пятых, сказка задействует одновременно и рациональную, и иррациональную сферы личности (сознание и подсознание, ид и эго, левое и правое полушарие и т. д.).

Возможности сказкотерапии в работе с детьми достаточно подробно описаны: это выработка различных поведенческих навыков, коррекция эмоционального состояния, и т. д.

В статье хотелось бы немного подробнее остановиться о возможностях сказкотерапии в работе со взрослыми.

Э. Эриксон выделял восемь стадий развития личности, каждая из которых имеет свои специфические задачи и может благоприятно или неблагоприятно разрешаться. В зависимости от того, каким образом разрешается тот или иной жизненный этап, формируются определенные личностные особенности, и если задачи какого-либо этапа не были успешно разрешены, то человек сталкивается с серьезными проблемами в своей повседневной жизни. Сценарий прохождения каждого этапа закладывается в том числе и под воздействием тех сказок (историй, фильмов), которые человек предпочитает в детстве. Впоследствии на этот базовый сценарий накладываются образы тех героев, с которыми ассоциирует себя подросток. У взрослого сценарий сформирован и доведен до автоматизма, так, что в большинстве случаев он даже не задумывается, почему в различных ситуациях он выбирает тот или иной способ поведения, реагирования, принимает те или иные решения.

При работе со взрослым сказка может стать отличным диагностическим инструментом, который в короткие сроки позволит дать доступ к выбранным механизмам и элементам сценария. Причем, в ситуации, когда контакт с клиентом еще недостаточно прочен, у сказки есть несколько преимуществ перед привычными нам техниками: она позволяет быстро диагностировать большой пласт проблем, дает возможность широкой

фокусировки и снизить степень сопротивления. Сказка дает большой простор для интерпретаций, и ее анализ может быстро выявить базовые установки, стереотипы, модели поведения человека, его ожидания от окружающих – отыгрывая определенную самому себе роль, он будет ждать от окружающих соответствующих действий, будет стремиться поставить значимых других в определенные сценарием роли.

Одновременно анализ и интерпретация сказки, ее проживание, помогают человеку выйти за рамки привычного, посмотреть со стороны, занять позицию наблюдателя – и достаточно быстро и безболезненно пересмотреть когда-то созданный сценарий. Он может заменить в сценарии отдельные элементы, сюжетные линии, изменить фигуру главного героя – стать полноправным хозяином своей истории, «отредактировать» ее по своему усмотрению, примерить различные сюжетные ходы – и обнаружить, какой из них ведет к цели.

Сказка помогает осознать скрытые мотивы различных действий, поступков, целей – и скорректировать цели и жизненные планы; помочь мобилизовать ресурсы для их достижения. Важным инструментом сказка может стать в ситуации преодоления жизненного кризиса, когда, казалось бы, старые смыслы утрачены, а новые никак не появляются. Символический язык сказки помогает говорить о сложных и трудновыразимых переживаниях, связанных с переходом на новый жизненный этап.

В настоящий момент давать статистические выкладки я не могу, так как проект «Игра в бисер», тренинги с применением сказкотерапии, только начат. Пока можно сделать лишь первые выводы.

80% участников тренингов – старше 35 лет. Из них 25% – старше 50. Основные проблемы, которые заявляют участники – поиск решения разных задач, связанных с возрастными кризисами. В первую очередь, это отношения в семье, трудности с самоопределением и поиском работы. Обратная связь в процессе занятий – положительная: изменяется обстановка в семье, формируются новые цели и поведенческие навыки. Предполагается собрать обратную связь и отчеты по истечении трех месяцев и полугода после занятий, чтобы отследить динамику.

#### *Литература*

1. Юнг, К.-Г. Архетип и символ / К.-Г. Юнг. М. : Изд-во «Ренессанс», 1991.
2. Франц, М. Человек и его символы [Электронный ресурс] / М. Франц, Дж. Л. Хендерсон, К.-Г. Юнг. Режим доступа: <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=56>

3. *Фон Франц, М.Л.* Толкование волшебных сказок [Электронный ресурс] / М.Л. фон Франц. Режим доступа: <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=30>
4. *Эстесс, К.П.* Танцующая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях / К.П. Эстесс. М. : Изд-во «София», 2010.
5. *Пропп, В.* Исторические корни волшебной сказки / В. Пропп. М. : Лабиринт, 2010.
6. *Пропп, В.* Морфология волшебной сказки / В. Пропп. М. : Лабиринт, 2011.
7. *Бретт, Д.* Жила-была девочка, похожая на тебя / Д. Бретт. М. : Независимая фирма «Класс», 1999.
8. *Тренинг по сказкотерапии* / под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. СПб. : Речь, 2006.
9. *Колобовникова, А.* Сказкотерапия в гештальт-подходе [Электронный ресурс] / А. Колобовникова. Режим доступа: <http://migip.ru/index.html>
10. *Колобовникова, А.* Психокоррекция жизненных сценариев методом сказкотерапии [Электронный ресурс] / А. Колобовникова. Режим доступа: <http://migip.ru/index.html>
11. *Психологический потенциал сказкотерапии в коррекции ценностной сферы дошкольников* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://med4net.ru/>
12. *Смирнова, М.* Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона [Электронный ресурс] / М. Смирнова. Режим доступа: <http://www.psychologos.ru>

## **ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ**

С. С. Канаева

*Томский государственный педагогический университет*

В современном мире несмотря на научно-техническую революцию, стремительный прогресс, модернизацию образовательной системы и прочие инновации во многих сферах жизни общества и человека до сих пор существует множество социальных проблем. Алкоголизм, бедность, бездомные люди, безработица, инвалидность, детская беспризорность, загрязнение окружающей среды и наркомания лишь некоторые из них. Что же предпринимается для борьбы с ними? Остановимся подробнее на бедности.

Социальная роль государства различна в разных странах мира. Например, в Бельгии очень высок уровень социальных расходов государства, однако социальная политика преимущественно пассивная.

В силу целого ряда причин, на начальном этапе радикальных экономических преобразований в России основной упор был сделан на финансовое оздоровление экономики и макроэкономическую стабилиза-

цию. Социальная сфера и ее проблемы были отодвинуты на второй план. В результате население России столкнулось с резким падением жизненного уровня на фоне усиления социальной дифференциации общества. В 1994 г. 20% наиболее обеспеченных слоев населения получали 46,9% совокупного дохода общества, а 20% наименее обеспеченного населения – 5,7%. Соотношение среднего дохода 10% наиболее и 10% наименее обеспеченного населения в количествах раз. Разрыв в доходах наиболее и наименее обеспеченного населения превысил 14 раз. Значительно увеличилось число лиц, находящихся за «чертой бедности». Проблема бедности стоит не только в нашей стране, она находится в центре внимания политики правительств всех стран, так как везде существуют неравномерность в распределении доходов и дифференциация населения.

Еще одна из проблем наиболее остро стоящий в нашей стране – детская беспризорность. Резко увеличилось число беспризорных детей после Первой мировой и гражданской войны. По одним данным в 1921 г. в России насчитывалось 4,5 млн беспризорников, по другим – в 1922 г. было 7 млн беспризорников. В настоящее время отсутствует полная и достоверная статистика численности беспризорных детей. Экспертные оценки обнаруживают значительный разброс в цифрах, что может быть связано с используемыми методами и скрытостью самого явления.

В. С. Демина, заместитель председателя Комитета Совета Федерации по социальной политике называет цифры: более 100 тыс. беспризорных детей, безнадзорных – около 1 млн, председатель Комитета Совета Федерации по вопросам безопасности и обороны В. Озеров – от 2 до 5 млн беспризорников. Б. Грызлов в 2002 г. назвал цифру в 2,5 млн беспризорников. По данным Генерального прокурора В. Устинова, в 2002 г. в России насчитывалось от 2 до 3 млн беспризорных.

По словам министра внутренних дел России П. Нургалиева, Россия «переживает третью волну беспризорности несовершеннолетних после Гражданской и Великой Отечественной войн». По приблизительным данным МВД, на 2005 г. в России более 700 тыс. детей-сирот, 2 млн подростков неграмотны, более 6 млн несовершеннолетних находятся в социально неблагоприятных условиях. На каждого беспризорника приходится по 2–3 безнадзорных ребенка.

Беспризорность влечет за собой тяжелые общественные последствия, такие как рост правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних, проституция, алкоголизм, наркомания, распространение гепатита,

туберкулеза и других заразных заболеваний. В 2004 г. в России было отмечено более 154 тысяч преступлений, совершенных несовершеннолетними, а также 60–70 тысяч преступлений, совершенных детьми, не достигшими возраста привлечения к уголовной ответственности. За нарушения правопорядка в милицию было доставлено более 1 млн несовершеннолетних. К началу 2005 г. на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних МВД России состояло свыше 655 тыс. детей и подростков.

Из-за растущего алкоголизма отцов, распада семей и бедности многие матери ещё в роддоме отказываются от своих детей, кроме того, родителей-алкоголиков и преступников лишают родительских прав. Возникло так называемое социальное сиротство: сироты при живых родителях. Таких социальных сирот сейчас свыше 700 тыс. Из 800 тыс. детей-сирот более 80 % составляют социальные сироты.

Около половины выпускников детских домов пропадают для общества: одни становятся алкоголиками, другие – преступниками. При этом государство не решает проблемы усыновления и опекунов. Бюрократия и низкая материальная поддержка семей, принявших ребёнка на воспитание, создают для них непреодолимые трудности. В таких условиях повышение рождаемости имеет сомнительную ценность.

Можно заметить, что одна проблема как бы является следствием другой, что они часто связаны между собой. И на сегодняшний день очень много говорится о них не только в России, но и в других странах по всему миру. Как писал Марк Твен: «Все говорят о плохой погоде, но никто не пытается её изменить». В том же ключе можно выразиться и по поводу социальных проблем в России: все говорят, что в нашем обществе они существуют и их множество, но большинство из них так и остается нерешенным, а некоторые только обостряются. Особенно это характерно для последнего десятилетия. Мало того, нет единого мнения по поводу того, какие проблемы общества являются сегодня самыми острыми, требуя безотлагательного решения и денежных затрат государства, а какие могут подождать, не будучи особенно опасными.

Волонтерское движение может выступить средством профилактики и коррекции существующих социальных проблем. Немного из истории данного движения: молодежное волонтерское движение зародилось после первой мировой войны. Молодые люди – французы и немцы, решили объединиться для восстановления сооружений, разрушенных во время войны. В 1920 г. во Франции близ Вердена был осуществлен



первый проект волонтерского лагеря. Денег за свою работу волонтеры не получали, но исправно обеспечивались заинтересованной стороной проживанием, питанием и медицинским страхованием.

В 1960-х гг. были созданы волонтерские программы, миссией которых было примирить Восточную и Западную Европы. Экологические проекты получили широкое распространение с 1980-х гг. В 1998 г. было осуществлено около 2000 проектов в 84 странах мира. Цель работы каждого волонтерского лагеря – помощь стране в осуществлении какого-либо проекта, на реализацию которого у данной страны нет достаточных средств. Особенно популярна она в таких благополучных странах, как США, Англия, Германия, Испания, Франция, Финляндия, Швейцария и др.

Развитие волонтерской деятельности в России можно наблюдать еще в период становления Московской государственности, когда создавались первые закрытые заведения, где помогали нищим. Князь Ярослав Владимирович учредил сиротские училища, в которых дети содержались за счет подаяния населения близлежащих сел и деревень.

В период войн Православная церковь вдохновляла народ на то, что сироты не должны быть брошены на произвол судьбы. Церковь и церковное учение на протяжении истории России определяла принципы и формы взаимопомощи, милосердия, благотворительности и других форм служения ближнему, что и составило сущность социального служения. Первое частное благотворительное учреждение было создано в 1796 г. императрицей Марией Федоровной. Ведомство учреждений взяло под свою опеку все воспитательные дома, а также почти все образовательные учреждения для детей. В это же время по инициативе императора Александра I было основано Императорское Человеколюбивое общество.

Значение, схожее с общепринятым, добровольческое движение приобрело во время русско-турецкой войны. Готовность пойти добровольцем на войну стало ярким выражением патриотической и гражданской позиции. В отличие от народного ополчения добровольцы не только защищали независимость собственной Родины, но и помогали братским народам. Именно в этот период сформировалось и первое в России гражданское добровольческое движение – сестры милосердия. Первыми в мире женщинами, которые добровольно и организованно отправились на фронт для оказания помощи раненым воинам, были сестры милосердия московской Никольской обители.

В XX в. в Россию пришло скаутское движение (первым скаутом был цесаревич Алексей), привлекавшее к волонтерской деятельности молодежь.

После Октябрьской революции изменение политических и социальных условий привело к прекращению деятельности созданных в царское время благотворительных организаций. Существование острых социальных проблем, таких как массовая детская безнадзорность, вынуждало общество к организованным формам проявления милосердия и благотворительности. Тогда государство провозгласило о своей ответственности за решение всех социальных проблем, что, по сути, исключало необходимость общественных благотворительных организаций. В частности, образовательные, культурные и социальные учреждения перешли под юрисдикцию народных комиссариатов, позднее вошли в партийные, комсомольские и пионерские структуры.

Тем не менее, в советский период добровольчество в России продолжало развиваться. Образ комсомольца-добровольца присутствует в наиболее значимых событиях советского периода истории России: гражданская война, коллективизация, индустриализация, Великая Отечественная война, строительство Байкало-Амурской магистрали. Внутри советских общественных организаций для молодого человека открывались широкие возможности для общественно-полезной, социальнозначимой, добровольческой Деятельности.

Произошедшие в России в середине 1980-х гг. реформы затронули все области общественной жизни. В этот период, вследствие непродуманной молодежной политики государства, произошло отторжение молодежи от культурно-исторических ценностей, отстранение от влияния на социально-экономическое, политическое и духовное развитие страны. Энергичность, предприимчивость, решительность, свойственные молодому поколению, не были использованы государством и обществом в конструктивном аспекте, что отразилось в нарастании асоциальных явлений в молодежной среде.

В годы перестройки государственное руководство России признало необходимость предоставления возможности гражданам инициативно участвовать в социальной взаимопомощи, видя в этом не только путь к частичному освобождению государственного бюджета от расходов на социальные нужды, но и одно из средств формирования гражданского общества. Было провозглашено создание нескольких фондов, охватывающих своей Деятельностью всю территорию государства: Фонд куль-

туры, детский фонд, Фонд милосердия и здоровья. По своему уставу данные фонды считались благотворительными организациями.

К концу 1990-х гг. ситуация изменилась: появились молодежные и подростковые объединения различной направленности, предпринимались попытки возрождения общероссийского молодежного движения. Возникшие некоммерческие и общественные организации направили свою деятельность на привлечение молодых добровольцев для решения социальных проблем.

Понятие «доброволец» окончательно приобретает смысл человека, не столько поступающего согласно собственной воле, сколько готового служить высоким социально-значимым мотивам, активно участвовать в становлении гражданского общества. Во всем мире молодежное добровольчество (или волонтерство) традиционно рассматривается как некая «ступень», подготовка к будущей профессиональной деятельности. Добровольчество предоставляет молодому человеку большие возможности для саморазвития, расширения знаний о своей стране, населенном пункте, других странах, истории, культуре, традициях, особенностях менталитета их жителей; для проявления заботы о других людях, испытания себя в новых условиях и обстановке.

Привлечение к социальным проектам волонтеров дает ряд преимуществ:

1. Экономические. Чтобы понять экономическую эффективность, следует произвести обычный расчет. Предположим, что в вашем проекте охват целевой группы – 4 тысячи человек. Если проводить по 3 часа тренингов с каждой группой (200 групп – по 20 человек), то вам, если вы работаете один, потребуется 200 дней. Если работаете вдвоем – 100 дней, 50 – если вчетвером. В общем, чтобы вы могли проводить мероприятия раз в месяц и при этом могли еще заниматься своими обычными делами, вам необходимо 20 человек. 10 дней – 10 групп на каждого. Где взять столько человек, особенно если у вас работает пятеро, и из них только двое могут реально проводить профилактические программы? Да, если еще учитывать минимальную оплату труда (если кто согласится) в 1 000 рублей – вам надо 20 000 рублей без учета расходов на проведение мероприятий. Где же взять ресурсы? – Волонтеры!

2. Идеологические. Если суть вашей работы – распространение идей, то ничто не является более эффективным, чем привлечение тех, на кого эти идеи направлены. Такие стратегии, как молодежное участие, равное

обучение, отлично себя зарекомендовали. Лучший способ воспитать человека – не воспитывать, а привлечь его к воспитанию других. Лучший способ информировать – привлечь к информированию других. Один из самых действенных способов усвоения информации – передача ее кому-либо.

3. Коммуникативные. Хорошего контакта с группой профессионалы не всегда могут достичь. Использование волонтеров как ретрансляторов информации и позитивного опыта дает явный качественный эффект. Такие подходы, как равное обучение, посредничество, лидерство дают возможность достичь более эффективной передачи информации на уровне, соответствующем аудитории.

4. Оценочные. Мнения волонтеров – это «взгляд со стороны», который может быть полезен для оценки качества работы организации, ее коррекции и улучшения.

5. Количественные. За счет волонтеров происходит значительное увеличение количества представителей целевой аудитории, привлеченной к деятельности, число проводимых мероприятий и свежих идей.

Таким образом, деятельность различных волонтерских движений помогает в решении некоторых социальных проблем. В процессе добровольческой деятельности между людьми устанавливаются неформальные, дружеские отношения, приобретается опыт эффективного социального взаимодействия. Добровольческая деятельность позволяет человеку приобрести единомышленников.

Участие в добровольческой работе позволяет гражданам занять активную позицию, реализовать собственные права и обязанности. Активность участия граждан в волонтерской, общественной работе является показателем социальной зрелости общества. Добровольческая деятельность создает социально значимую альтернативу оппозиционным гражданским настроениям, выражающимся исключительно в гражданской активности.

Эта деятельность позволяет ее участникам более полно выразить свой творческий и человеческий потенциал, реализовать индивидуальные способности и интересы. Основой добровольческой деятельности могут стать хобби, увлечения, творческие интересы, способности, нереализованные в процессе основной профессиональной занятости.

Волонтерская деятельность позволяет ее участникам более полно выразить свой творческий и человеческий потенциал, реализовать индивидуальные способности и интересы. Основой добровольческой деятель-

ности могут стать хобби, увлечения, творческие интересы, способности, нереализованные в процессе основной профессиональной занятости.

Такая работа позволяет молодым людям приобрести первичный профессиональный опыт, узнать лучше различные виды профессиональной деятельности. Так же для человека важно получить положительное подкрепление в своей деятельности со стороны значимых окружающих, утвердиться в собственных глазах, ощутить свою привязанность к общеплезному делу. Волонтерская деятельность дает возможность проявить себя, заявить о своей жизненной позиции, найти свое место в системе общественных отношений позволяет человеку выразить свое «Я», утвердиться в жизненных целях. Испытать себя в деле, найти свою дорогу в жизни, лучше понять свои потребности, приобрести полезные навыки и организовать свое свободное время.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Т.Г. Гадельшина.*

#### **Литература**

1. Главные социальные проблемы России последнего десятилетия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ria-stk.ru/mi/adetail.php?ID=39422>
2. Социальная политика Правительства России в условиях формирования рыночных отношений [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://sociology.ru/00061963\\_0.html](http://sociology.ru/00061963_0.html)
3. *Википедия* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>
4. История волонтерства [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.porpravde.ru/school/history/56-history.html>
5. *Волонтерство* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kfatso.ru/index.php/historyvolont>

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ПОДГОТОВКУ ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

**И. Н. Козлова**

*Томский государственный педагогический университет*

Глобальные преобразования в политической и социально-экономической структуре современного общества выдвинули на первый план новые требования в системе народного образования.

Изменения в системах ценностей и отношений людей сказываются на изменениях социально-психологического климата в семье и школе. Это приводит к возрастанию психологической нагрузки на первоклассников и к дезадаптационным явлениям.

Современная ситуация, сложившаяся в системе дошкольного и школьного образования характеризуется рядом позитивных сдвигов, которые в первую очередь связаны с реализацией гуманистического подхода к процессу обучения детей. Решение образовательных задач возможно при реализации личностного подхода к ребенку и создания условий для его развития и саморазвития [3. С. 116].

Среди многих проблем, возникающих в контексте гуманизации образования и его реформирования, особенное значение в настоящее время приобретает проблема психологической подготовки детей к школьному обучению и успешной адаптации первоклассников к условиям школы [10. С. 25]. Проблема подготовки детей к школе рассматривалась многими отечественными и зарубежными учеными (Л. А. Венгер, А. Л. Венгер, Л. И. Божович, М. И. Лисина, Г. И. Капчеля, Е. О. Смирнова, А. М. Леушина, Л. Е. Журова, Н. С. Денисенкова, Р. С. Буре, К. А. Климова, Э. В. Штimmer и др.). Они уделяли пристальное внимание формированию и развитию знаний, умений и навыков, необходимых для обучения в школе или предусмотренных программой обучения начальной школы. Л. А. Венгер, Е. Л. Агеева, В. В. Холмовская изучали возможности целенаправленного руководства формированием познавательных способностей в дошкольном детстве. М. И. Лисина, Е. Е. Кравцова, Г. И. Капчеля, Е. О. Смирнова изучали данную проблему в связи с особенностями общения. Темой работ Р. С. Буре, К. А. Климовой было формирование «широких социальных мотивов». Н. С. Денисенкова исследовала познавательную направленность детей на занятиях.

Достаточно хорошо разработана дидактическая сторона подготовка детей к учебной деятельности, по результатам которой определяется психологическая готовность дошкольников к школе. Важное место в системе психологической подготовки заняла система оценки результатов этого процесса – в основном такая оценка осуществляется по показателям психологической готовности [7. С. 48].

Проблемой психологической готовности детей к обучению занимались многие отечественные и зарубежные ученые: Ш. А. Амонашвили, Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Г. Г. Крав-

цов, Е. Е. Кравцов, Я. Л. Коломинский, А. Н. Леонтьев, Е. А. Панько, В. С. Мухина, Д. Чейли, С. Штребел, Л. Керн, Я. Йирасек и др. [5. С. 6].

На сегодняшний день существует большое количество теоретической и методической литературы, касающейся развития ребенка, но единой психологической программы для детей дошкольного возраста нет. Издаются тетради на печатной основе для дошкольников, в которых педагогический и психологический материал не структурирован, отсутствует четкое разделение педагогических и психологических задач. В то же время большинство дошкольных образовательных учреждений имеют в штатном расписании психолога и психологические занятия с детьми выделены как особая форма работы. В связи с этим возникает противоречие в работе педагогов и психологов, мешающее установлению преемственности. Кроме того, на сегодняшний день не существует единой развивающей программы, признанной наиболее эффективной для психолого-педагогической подготовки к школе при определенных условиях [7. С. 56].

Целью проведенного исследования послужило выявление наиболее эффективной развивающей программы, направленной на психолого-педагогическую подготовку детей 6 лет к обучению в школе (среди используемых педагогами-психологами муниципальных детских садов г. Томска).

Среди педагогов-психологов детских садов г. Томска с использованием метода беседы проводилось исследование, цель которого – выявить наиболее часто используемые при психолого-педагогической подготовке детей 6 лет к обучению в школе авторские развивающие. Генеральную совокупность составили педагоги-психологи г. Томска, работающие в муниципальных детских садах. Выборка осуществлялась с помощью таблицы случайных чисел.

Таким образом, в сентябре 2010 г. были опрошены педагоги-психологи 18 муниципальных детских садов г. Томска (18 специалистов). В ходе проведения беседы предлагалось перечислить авторские социально-психологические развивающие программы, используемые при психолого-педагогической подготовке детей 6 лет к школе (с целью развития следующих компонентов готовности к обучению в школе: личностного, интеллектуального, мотивационного, согласно И. В. Дубровиной). Базой для проведения исследования послужили муниципальные детские сады г. Томска.

По результатам проведения опроса специалистов были выявлены наиболее распространенные программы: 1) программа социально-психологической развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста «Психологический тренинг для будущих первоклассников» (автор – И. Л. Арцишевская); 2) развивающая программа для детей старшего дошкольного возраста «Я хочу в школу» (автор – О. Н. Казанцева). Принципиальным различием является использование разнообразных методов психокоррекции и развития, структура занятий. Развивающая программа для детей старшего дошкольного возраста «Я хочу в школу» (автор – О. Н. Казанцева) – осуществляется с применением методов арт-терапии, музыкатерапии, куклотерапии, сказкотерапии, танцотерапии, релаксационных методик, программа развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста «Психологический тренинг для будущих первоклассников» (автор – И. Л. Арцишевская) – преимущественно с использованием методов игротерапии. При этом обе программы направлены на развитие основных компонентов психологической готовности к обучению в школе: личностного, интеллектуального, социального, волевого.

На следующих этапах исследования выборку (целенаправленную) составили три подготовительные группы Муниципального дошкольного образовательного учреждения Детский сад № 6 – 54 дошкольника в возрасте 6 лет (генеральная совокупность – дети 6 лет, проходящие психолого-педагогическую подготовку к обучению в школе в муниципальных детских садах): в первой экспериментальной группе – 18 дошкольников, во второй экспериментальной группе – 18 дошкольников, в третьей контрольной группе – также 18 дошкольников.

Экспериментальной площадкой послужило Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 6 г. Томска, в котором с октября по ноябрь 2010 г. с использованием методики Л. А. Ясюковой «Психологическая готовность к обучению в школе» был проведена первичная диагностика психологической готовности к обучению в школе, с декабря 2010 г. по февраль 2011 г. включительно в первой экспериментальной группе была реализована программа социально-психологической развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста «Психологический тренинг для будущих первоклассников» (автор – И. Л. Арцишевская), во второй экспериментальной группе – социально-психологическая развивающая программа



«Психологический тренинг для будущих первоклассников» (автор – И. Л. Арцишевская).

С марта по апрель 2011 г. проводилось повторная диагностика психологической готовности к обучению в школе, в результате чего были получены данные, приведенные в таблице.

**Средние значения результатов  
первичной и повторной диагностики компонентов психологической готовности  
к обучению в школе в экспериментальных и контрольной группах**

Группы	Компоненты психологической готовности к обучению в школе	Среднее значение результатов первичной диагностики	Среднее значение результатов повторной диагностики
Первая экспериментальная группа	Интеллектуальный	42,1	51,9
	Личностный	45,7	50,6
	Мотивационный	3	3,5
Вторая экспериментальная группа	Интеллектуальный	48,4	88,6
	Личностный	40,7	49,9
	Мотивационный	2,83	3,6
Третья контрольная группа	Интеллектуальный	50,5	52
	Личностный	55,9	54,7
	Мотивационный	3,3	3,3

Таким образом, в результате воздействия двух перечисленных развивающих программ наблюдаются изменения – увеличились показатели интеллектуального, личностного и мотивационного компонентов психологической готовности к обучению в школе. При этом во второй экспериментальной группе различия средних значений первичной и повторной диагностики более значимы.

Математическая обработка полученных данных показала, что в первой экспериментальной группе интеллектуальный компонент:  $t_{ст.1}$  равен 2,04; личностный компонент:  $t_{ст.2}$  равен 0,85, мотивационный компонент:  $t_{ст.3}$  равен 1,59; во второй экспериментальной группе интеллектуальный компонент:  $t_{ст.4}$  равен 7,6; личностный компонент:  $t_{ст.5}$  равен 2,2, мотивационный компонент:  $t_{ст.6}$  равен 2,2; в третьей контрольной группе интеллектуальный компонент:  $t_{ст.7}$  равен 0,51, личностный компонент:  $t_{ст.8}$  равен 0,17; мотивационный компонент:  $t_{ст.9}$  равен 0,13, из чего можно

сделать вывод, что во второй экспериментальной группе различия в показателях интеллектуального компонента статистически верны как при  $\alpha = 0,01$ , так и при  $\alpha = 0,05$ , различия в показателях личностного и мотивационного компонентов статистически верны при  $\alpha = 0,05$ . То есть социально-психологическая развивающая программа «Психологический тренинг для будущих первоклассников» (автор – И. Л. Арцишевская) показала наибольшую эффективность при психолого-педагогической подготовке детей 6 лет к обучению в школе, что позволяет рекомендовать педагогам-психологам различных образовательных учреждений активно применять её при подготовке детей к обучению в школе.

*Научный руководитель: ст. преп. Фирсова О. В.*

#### **Литература**

1. Андреева, Е. Д. Программа работы психолога в детском дошкольном учреждении / Е. Д. Андреева. М. : Образование ПЛЮС, 2008. 290 с.
2. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. СПб. : Питер, 2004. 283 с.
3. Долгополова, А. В. Подготовка старших дошкольников к обучению в школе в системе развивающих игр / А. В. Долгополова. М. : Просвещение, 2005. 210 с.
4. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. М. : Просвещение, 2006. 145 с.
5. Мухина, В. С. Шестилетний ребенок в школе / В. С. Мухина. М. : Детство-Пресс, 2005. 235 с.
6. Савченко, Н. В. Организация развивающего обучения в детском саду / Н. В. Савченко. М. : Образование ПЛЮС, 2007. 147 с.
7. Чиркова, Т. Н. Психологическая служба в детском саду / Т. Н. Чиркова. М. : Детство-Пресс, 2000. 178 с.

## **К ПРОБЛЕМЕ ЗНАЧИМОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**И. Л. Колмакова**

*Новосибирский государственный  
педагогический университет*

Мотивация личности является одной из фундаментальных проблем современной психологии, значимость которой чрезвычайно важна для

изучения источников активности человека, побудительных сил его деятельности и поведения. Исследованием мотивации занимались известные отечественные психологи (В. Г. Асеев, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон и др.) и зарубежные авторы (А. Маслоу, Г. Олпорт, Б. Скиннер, Л. Фестингер, З. Фрейд, Х. Хекхаузен и др.). С точки зрения этих авторов, мотивация является совокупностью побуждающих факторов, которые обуславливают активность личности и определяют направленность ее деятельности. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации проявляется в множественности понимания ее сущности, природы, структуры, функций, методов ее изучения. Традиционно в психологии наиболее подробно представлены следующие аспекты данной проблемы:

- соотношение мотива и потребности (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, и др.);

- мотивация человеческой деятельности как сложная система, в которую включены определенные иерархические структуры (В. Г. Асеев, Л. И. Божович, Б. И. Додонов, А. Маслоу) и различные виды мотивов (Б. Ф. Ломов, П. М. Якобсон);

- мотивация отдельных видов деятельности, в частности учебной деятельности (А. К. Маркова, М. В. Матюхина, Е. П. Ильин и др.);

- роль положительной мотивации для эффективности и успешности учебной деятельности (Л. И. Божович, В. Д. Шадриков и др.).

Мотивация – это сложный психологический феномен, вызывающий множество споров в среде психологов, придерживающихся различных психологических концепций. Сложность и противоречивость изучения процесса мотивации объясняется тем, что каждый автор имеет свой взгляд на данную проблему, каждый по-своему трактует содержание данного процесса, структуру мотивации. Теории мотивации стали обосновываться в работах древних философов, где впервые зародились сами психологические знания и во многом предвосхитили современные теории мотивации.

В отечественной психологии проблемы мотивации традиционно рассматриваются в рамках деятельностного подхода, в основе которого лежит принцип единства человеческой психики и деятельности, задающий системность в изучении потребностно-мотивационной сферы человека. Данный подход рассматривает мотив как целостный способ организации активности индивида, являясь интегральным побудителем и регулятором деятельности, в частности и учебной [1].

Большое значение в развитии теории мотивации имела концепция С.Л. Рубинштейна, рассматривающая понятие мотива и цели деятельности с точки зрения развития потребности. Через ключевое понятие личности автор раскрывает систему различных связей сознания и деятельности. При этом сама личность определяется им как «триединство мотивационно-потребностной системы; способностей и дарований, а также характерологических черт. В целом это триединство определяет мотивацию как ядро личности и объединяет динамические характеристики – направленность, мотивы и устойчивые качества (характер и способности)» [2. С. 4–8]. Говоря о направленности личности, С.Л. Рубинштейн подразумевает под ней единство потребностей, ценностей, установок, интересов, идеалов человека.

Продуктивным в изучении мотивации (В.Г. Асеев, Дж. Атkinson, Л.И. Божович, Б.И. Додонов, А. Маслоу) является представление о ней как о сложной динамической системе, в которую включены определенные иерархизированные структуры. При этом структура понимается как относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта; как инвариант системы [3]. Как показано А.Н. Леонтьевым (1983), мотивы находятся в иерархических отношениях между собой. Одни из них являются основными, ведущими, другие – подчиненными, второстепенными. Характер этой иерархической системы индивидуален и определяет человека как личность. Кроме того, в иерархическом ряду мотивы в течение жизни человека могут меняться местами: второстепенные мотивы могут стать определяющими при смене жизненной ситуации, смене ведущего типа деятельности. Например, если в учебной деятельности основными являются познавательные мотивы, то в трудовой деятельности приоритетными становятся профессиональные.

По мнению В.К. Вилюнас, побуждение человека к деятельности может быть детерминировано большим разнообразием мотивов. «Содержание того, что в принципе способно мотивировать человека, буквально безгранично, так как все, что произведено и производится обществом, как в материальной, так и духовной сферах, в конечном счете, осуществляется людьми, которые к неисчислимым видам деятельности побуждаются столь же разнообразной мотивацией» [4. С. 27]. В психологической литературе, посвященной исследованию категории деятельности, представлено обширное описание мотивов и потребностей. Так,

М. В. Матюхина дифференцирует два больших класса мотивов – внутренние и внешние, или познавательные и социальные. К социальным мотивам она относит и узколичностные мотивы (престижа, благополучия, избегания неудачи), и объективные высшие ценности (долга, ответственности, самоопределения).

Как отмечает Е. П. Ильин, «мотивация – это внутренняя детерминация поведения и деятельности, которая, конечно же, может быть обусловлена и внешними раздражителями, окружающей человека средой. Но внешняя среда воздействует на человека физически, в то время как мотивация – процесс психический, преобразовывающий внешние воздействия на внутреннее побуждение» [5. С. 63]. Поэтому, по мнению автора, говорить о внешних мотивах – некорректно, так как мотивы всегда обусловлены внутренними потребностями, т. е. являются внутренними, в отличие от стимулов, вызывающих процесс мотивации, которые могут быть и внешними, и внутренними (интероцептивными). Когда же говорят о внешней мотивации и мотивах, полагает Е. П. Ильин, то имеют в виду «либо внешние воздействия других лиц, либо привлекательность каких-то объектов» [5. С. 64]. Необходимо заметить, что возникающие отношения между побудителями имеют различный временной диапазон, и, очевидно, временной показатель устойчивости мотивации является важным параметром мотивационной сферы.

В. Д. Шадриков предлагает классифицировать мотивы поведения и деятельности человека на основе следующих трех шкал:

- 1) осознанности – неосознанности;
- 2) врожденности – приобретенности;
- 3) качественной характеристики мотивов [6. С. 263].

Однако, с точки зрения Е. П. Ильина, «исходя из определения мотивации, как психической системы „мотив – цель“, мы должны признать наличие наряду с другими, в первую очередь, целеполагающей функции мотивации, которая также не обходится без участия сознания. Значит, когда мы говорим о мотивах человеческой деятельности, мы предполагаем, что они полностью осознаются человеком» [5. С. 26]. По мнению ряда психологов, мотивы не имеются в готовом виде уже при рождении, т. е. не могут быть врожденными, они, как отмечает Е. П. Ильин, всегда формируются в индивидуальной жизни человека и в качественном отношении зависят от многих факторов: сформировавшейся системы ценностей, установок, направленности, способностей, характера и т. д.

Сам Е. П. Ильин предлагает различать понимаемые и реально действующие мотивы. По его мнению, понимаемые мотивы не всегда становятся реально действующими. Например, побуждать школьника к учебе в большей степени могут желание получить высокую отметку или избежать наказания, которые являются реально действующими, чем познавательная потребность или широкие социальные мотивы, которые являются только понимаемыми. Е. П. Ильин так же указывает на произвольный характер мотивации. Он отмечает, что «мотивация не сводится лишь к реагированию (безусловно или условно рефлекторному), так как подразумевает участие сознания и преднамеренность, а не просто инстинктивную экстраполяцию... В основном поведение человека связано с произвольной регуляцией, а значит и с мотивацией, в которой ведущая роль принадлежит не физиологическим, а психологическим механизмам, так как человеком сознательно осуществляются анализ ситуации, выбор цели и построение плана действия» [5. С. 16–17]. Этой точки зрения придерживается и Л. И. Божович. Она полагает, что «мотивы не могут действовать непроизвольно, так как мотивация представляет собой начало произвольного акта, поэтому нелогично говорить о произвольной и непроизвольной мотивации» [7. С. 10].

Как отмечает О. Н. Арестова, «различные виды мотивов выделяют в зависимости от того предмета, на который направлена деятельность. Каждый вид деятельности соответствует некоторой человеческой потребности. Среди базовых потребностей, присущих любому человеку, выделяют потребность в общении, познании, саморазвитии, достижении, продолжении рода. Особую группу составляют материальные, или утилитарные, потребности» [8. С. 23].

Особое место при изучении мотивации отечественные исследователи отводят мотивам учебной деятельности как особой познавательной мотивации личности.

Исследуя специфику мыслительной деятельности, А. В. Брушлинский и М. И. Воловикова дифференцируют две группы мотивов: «внутренние и внешние мотивы, или специфически познавательные и неспецифические» [9. С. 86]. Говоря о внешней (неспецифической) мотивации, авторы имеют в виду, что познавательная задача решается ради достижения целей, не связанных с познанием объекта (мотивация престижа, благополучия, избегания неудачи и т. д.). Например, учащийся решает задачу ради того, чтобы получить похвалу. Но та же

самая задача может решаться и на основе внутренних мотивов, например, чтобы разобраться в данной задаче или найти оригинальные пути ее решения. Очевидно, что подразделение умственной деятельности на внутренние и внешние мотивы является весьма условным. В структуре полимотивированной деятельности удельный вес или значимость отдельных мотивов могут быть различными, и познавательные мотивы, актуализируемые в ходе решения задач, могут занимать второстепенное место. Тогда можно говорить, что в этом случае деятельность мотивирована, прежде всего, внешне. То же самое можно сказать и о внутренней мотивации, она может быть доминирующей, но при этом в ходе мыслительной деятельности дополняться внешними мотивами.

Традиционное деление мотивации на внешнюю и внутреннюю, отмечает О.К. Тихомиров, лишено смысла. «По мере решения задачи исходная мотивация „обрастает“ дополнительными мотивами, и деятельность все равно становится полимотивированной» [10. С. 29]. Если человек начинает решать задачу и сталкивается с трудностями, то у него возникает потребность разобраться в том, что мешает ему решить эту задачу. Значит, по ходу решения задачи актуализируются другие мотивы и потребности. Следовательно, мотивационная сфера человека содержит множество мотивов, отражающих самые разнообразные потребности.

С точки зрения А.К. Марковой (1983), Л.И. Божович (1997), В.Д. Шадрикова (2010), от качественной характеристики (содержание) мотивации зависит продуктивность и тип познавательной деятельности, уровень реализации интеллектуальных возможностей человека в решении стоящих перед ним задач. Продуктивность деятельности вообще, в том числе умственной деятельности, зависит, по мнению П.М. Якобсон (1998), В.Г. Леонтьева (2002), от отношения человека к этой деятельности. Именно в этом отношении заложены основные мотивы любой человеческой деятельности, и именно мотивация направляет и регулирует деятельность, связывает результаты действий с потребностями личности.

В заключение отметим, что задачи, поставленные перед современной школой (не только дать учащимся сумму знаний, но и научить способам их самостоятельного приобретения; повысить качество обучения и т.п.), трудности, с которыми она столкнулась на этапе тотального реформирования системы образования (наличие перегрузки учащихся в отдельных учебных предметах, снижение интереса учащихся к учебной деятельности, спад познавательной мотивации и пр.), со всей

очевидностью актуализируют необходимость психологического анализа мотивационной сферы учения и изменений в ней в ходе обучения.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент О. А. Белобрыкина.*

### Литература

1. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. М. : Педагогика, 1983.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. СПб. : Питер, 2005. 720 с.
3. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1990. 494 с.
4. Психология эмоций / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М. : Изд-во МГУ, 1984. 288 с.
5. Ильин, Е. П. Мотивы и мотивация / Е. П. Ильин. СПб. : Питер, 2006. 512 с.
6. Шадриков, В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков. М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 288 с.
7. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
8. Арестова, О. Н. Мотивация и перспективное целеполагание в мыслительной деятельности / О. Н. Арестова // Вестник МГУ. 1999. № 3. С. 16–25.
9. Брушлинский, А. В. О взаимодействиях процессуального (динамического) и личностного (мотивационного) аспектов мышления / А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова // Психологические исследования познавательных процессов и личности. М. : Наука, 1983. С. 84–96.
10. Тихомиров, О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. М. : МГУ, 1984. 272 с.
11. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. М. : Просвещение, 1983. 96 с.
12. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В. Д. Шадриков. М. : Логос, 2003. 210 с.
13. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации : избр. психол. тр. / П. М. Якобсон ; под ред. Е. М. Борисовой. М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. 304 с.
14. Леонтьев, В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В. Г. Леонтьев. Новосибирск : ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. 264 с.



## **МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТРАПСИХИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА ПРИ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ**

Н. А. Корнетов, А. Н. Корнетов, И. Л. Шелехов, С. А. Морева  
*Сибирский государственный медицинский университет  
Томский государственный педагогический университет*

На сегодняшний день проблема профилактики и интервенции гипертонической болезни, как недуга, приводящего к более тяжелым последствиям и не имеющим установленного этиологического фактора, весьма актуальна. Все больше лиц молодого возраста подвергаются этому заболеванию, поэтому целесообразным является изучение психологических особенностей данной категории людей.

Изучение внутриличностного конфликта как особого состояния у лиц с АГ, необходимо для осуществления самоконтроля над своим внутренним миром и окружающей его объективной реальностью. Таким образом, исследование особенностей внутриличностного конфликта у лиц с АГ позволило разработать комплексные дифференцированные программы медико-психологической помощи, направленные на разрешение внутреннего конфликта и профилактику данного заболевания, с целью улучшения качества жизни психологического, физического и социального благополучия.

В процессе проведенного эмпирического исследования интрапсихического конфликта на базе клиник НИИ кардиологии СО РАМН исследованы индивидуально-психологические особенности пациентов с артериальной гипертонией, выявлены характерологические особенности, ценностно-потребностная сфера личности и патогенетически значимые факторы, принимающие участие в формировании артериальной гипертонии. На основании анализа полученных данных сделаны следующие выводы:

1. Для лиц с артериальной гипертонией характерен внутриличностный конфликт, причем внутренний конфликт и внутренний вакуум выражены близкими значениями – 27,36 и 29,18 соответственно.

2. Основные ценности мотивационно-личностной сферы, по которым наблюдался максимальный уровень рассогласования – это здоровье, счастливая семейная жизнь, красота природы и искусства.

3. Можно предположить, что тревожность в данном случае возрастает в связи с ухудшением соматического состояния или ипохондрическими установками у лиц с АГ. Возможно, фобическая тревожность так же связана с ощущением ухудшения здоровья (важен тот факт, что гипертоническая болезнь – кардиологическое заболевание, приводящее к тяжелым исходам). Выраженная межличностная сензитивность характеризуется склонностью к самообвинению, чувством беспокойства и дискомфортом в процессе общения. Возможно, эта черта затрудняет выражение всего спектра эмоций, включая негативные. Этому не противоречит достаточно выраженная враждебность, которая характеризуется не столько аффективным компонентом, сколько обидой, негативизмом.

4. Лица с гипертонической болезнью, составившие экспериментальную группу, характеризуются относительно низким уровнем психотизма (в сравнении с контрольной группой), что предполагает отсутствие склонности к асоциальному поведению, к неконтролируемым эмоциональным проявлениям.

На основании анализа выявленных фактов и закономерностей разработан программный комплекс «Диагностика внутриличностного конфликта», для проведения компьютерного тестирования лиц с артериальной гипертензией.

Программный комплекс «Диагностика внутриличностного конфликта» основан на современной клиент-серверной архитектуре, в качестве сервера баз данных используется свободно распространяемый Firebird Server 2.0.3, оболочка для доступа к базе данных разработана с использованием среды программирования Borland Delphi 7. Программная оболочка имеет простой, интуитивно понятный интерфейс, результаты проведенных исследований и их интерпретация представлены в текстовом и графическом виде, а так же могут быть экспортированы в популярные форматы текстовых и табличных редакторов.

Разработанный программный комплекс «Диагностика внутриличностного конфликта» эффективен для различных контингентов больных с АГ, позволил выявить особенности внутреннего конфликта и разработать рекомендации для его конструктивного разрешения.

*Исследования выполнены при финансовой поддержке РФФИ, проект 09-06-99000 «Механизмы формирования интрапсихического конфликта при артериальной гипертензии».*

## **ФАКТОРЫ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ВНЕШНОСТИ ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА У СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ**

Н. С. Космынина

*Томский государственный педагогический университет*

Часто ли мы задумываемся о роли внешности человека в нашей жизни? Обращаем ли внимание на лица людей различных профессий и национальностей, как воспринимаем свое собственное? Какие физиономические параметры играют самую существенную роль? Эти и другие вопросы разрабатывает сегодня антропозстетика – новое научное направление антропологии.

Интерес *homo sapiens* к особенностям своего физического облика насчитывает тот же возраст, что и его история, подтверждением чему являются мифология, творчество древних художников, в центре которых всегда находился человек. Этот интерес не случаен и возник не из праздного любопытства. Воспринимаемые групповые и индивидуальные физиономические образы являлись не просто отражением окружающего мира, а необходимой частью реального существования.

Что вы нашли или искали в своих возлюбленных? Искренность? Умение вести беседу или красивую внешность? Умные, искушенные люди равнодушны к таким поверхностным качествам, как красивая внешность. Они знают, что «красота лишь на поверхности» и что «нельзя ценить книгу по ее обложке». По крайней мере, они знают, как они должны ощущать это. Однако далеко не все следуют таким советам, хотя с древнейших времен нас призывают к тому, что «нам следует искать ум, а не смотреть на внешний облик» (Эзоп) или «высшая доблесть и главная обязанность мудреца – не пленяться внешностью» (Цицерон).

С другой стороны вера в то, что внешность ничего не значит, служит примером отрицания тех влияний, которые мы в действительности на себе испытываем. Научно-исследовательские работы по социальной психологии доказали, что внешность на самом деле имеет большое значение. Постоянство и распространенность этого эффекта приводит в замешательство. Психологам пришлось признать, что красивая внешность – очень ценное качество.

Нравится это или нет, но в среднем физическая привлекательность молодой девушки является хорошим показателем того, что она часто ходит на свидания. Привлекательность молодого человека является несколько менее надежным средством прогнозирования его успеха у противоположного пола. К примеру, философ Бертран Рассел считает, что «в целом женщины любят мужчин за характер, тогда как мужчины склонны любить женщин за внешность».

Т а б л и ц а 1

**Первичные данные исследования подвыборки в возрастном диапазоне 20–21 год**

№ фото	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Место	место	место	место	место	место	место	место	место	место
1	6	0	6	2	1	1	7	7	0
2	2	1	3	0	2	2	6	7	6
3	3	2	4	1	5	4	1	8	2
4	1	0	1	1	6	6	6	5	4
5	6	1	2	5	6	4	4	2	0
6	3	1	4	5	3	3	5	4	2
7	6	7	1	4	3	4	1	2	2
8	6	7	5	1	3	2	1	2	3
9	0	4	2	4	0	2	6	3	10

Т а б л и ц а 2

**Первичные данные исследования обеих подвыборок**

№ фото- графии	Сумма баллов подвыборки в возрастном диапазоне 20–21 год	Рейтинг подвыборки в возрастном диапазоне 20–21 год	Сумма баллов подвыборки в возрастном диапазоне 7–8 лет	Рейтинг подвыборки в возрастном диапазоне 7–8 лет
1	148	4	132	1
2	187	7	146	4
3	161	6	142	3
4	194	8	163	7
5	132	3	144	5
6	155	5	151	6
7	120	2	166	8
8	116	1	179	9
9	198	9	136	2

В исследовании, посвященном выявлению факторов привлекательности внешности человека в возрастном аспекте, при помощи метода

субъективных суждений на основе экспертной оценки при подсчете баллов были составлены рейтинги и получены следующие результаты.

В табл. 1 представлен количественный анализ результатов. Можно проследить, сколько испытуемых в возрасте от 20 до 21 года поставили определенную фотографию на определенное место. На основе данной таблицы можно сделать предварительные выводы о том, что фотография № 9 займет 9 место в общем рейтинге, так как она была поставлена 10 испытуемыми на 9 место и это самый большой показатель в данной таблице. На первое место претендуют сразу четыре фотографии, под номерами 1, 5, 7 и 8, поэтому необходима дальнейшая обработка результатов.

Из табл. 2 видно, что есть возрастные различия в восприятии внешности человека, так как разные подвыборки поставили одни и те же фотографии на разные места. Больше всего баллов у фотографии № 8 в подвыборки в возрастном диапазоне 20–21 год, эта фотография занимает первое место в рейтинге, так как у другой подвыборки на первом месте стоит фотография под номером один, в то время как первая группа испытуемых поставила данную фотографию лишь на 8 место. Существуют различия в расстановке всех фотографий в рейтинговом списке обоих подвыборок. Так же можно наблюдать небольшие сходства в выборах, например, девятая фотография у обеих подвыборок занимает 8 и 9 места в рейтингах.

*Научный руководитель: ст. преп. Е. Д. Степанова.*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОЛОДОЙ СЕМЬИ**

**Ю. С. Кочегарова, А. Е. Зайцева**

*Томский государственный педагогический университет*

Проблемы молодой семьи уходят далеко корнями в прошлое. Как показывает статистика, эта группа браков весьма неустойчива: если принять все совершаемые разводы в Российской Федерации за 100 %, то они дают 65–67 % всех разводов [1]. Этим обстоятельством и вызвано особое внимание к молодой семье.

В настоящее время в качестве молодой семьи рассматривают семью в первые три года после заключения брака (в случае рождения детей

без ограничения продолжительности брака), в которой оба супруга не достигли 30-летнего возраста, а также семью, состоящую из одного из родителей в возрасте до 30 лет и несовершеннолетнего ребенка [2].

Как показывает практика, семей без конфликтов практически не бывает, в особенности это относится к молодым семьям. Конфликт в молодой семье происходит именно из-за наличия у молодых супругов представлений о семейной жизни, в чем-то противоречащих друг другу. Под супружеским конфликтом в широком смысле мы понимаем столкновение между супругами, вызванное противоречием установок, целей, взглядов, идеалов, представлений и т. д. по отношению к конкретному предмету или ситуации [3].

Среди основных причин супружеских конфликтов в молодых семьях выделяют нарушение этики супружеских отношений (измена, ревность), биологическую несовместимость, неправильные взаимоотношения супругов (одного из них) с окружающими их людьми – родственниками, знакомыми, сослуживцами и т. д., несовместимость интересов и потребностей, наличие личностных недостатков или отрицательных качеств у одного, а подчас и у обоих супругов, эгоистичность супругов. Если в зрелой семье сфера конфликтов ограничена и причины ссор достаточно однообразны, то в молодой семье поводом для столкновений становится буквально все.

Возникновение конфликта в молодой семье во многих случаях может быть спровоцировано неудовлетворенностью супругов проведением досуга, который имеет достаточно высокую ценность в молодежной среде. Создание семьи предполагает возникновение новых обязанностей, а значит, уменьшение свободного времени. Содержание досуга при этом, безусловно, изменяется.

Супруги, особенно молодые, склонны драматизировать любую спорную ситуацию и считать, что единственный путь выхода из такой ситуации – развод. Во многих случаях развод – это скорее зло, чем благо. Молодые люди приходят к разводу, главным образом, при неспособности разрешить сложные проблемы семейной жизни.

Каковы наиболее распространенные причины и мотивы расторжения брака? Главными причинами разводов являются: несовместимость характеров, неумение и нежелание подчинить свои интересы воле другого, невнимательность одного из супругов к другому и т. д. Многие супруги в качестве основной причины развода называют пристрастие

к спиртному одного из супругов. Г.П. Разумихина отмечает, что за последние 15–20 лет количество браков, распавшихся на почве алкоголизма, возросло с 40 до 55 %. К сожалению, в настоящее время растет число разводов, в которых муж оставляет пьющую жену [4].

Одним из часто называемых мотивов развода является несходство характеров. Этот мотив трудно определяемый. Чаще всего он скрывает за собой иные, более глубокие причины семейного разлада. Как правило, к разводу супруги приходят постепенно, накапливая множество взаимных претензий. Неумение строить конструктивное, без ссор общение чаще всего принимается мужем и женой как несходство характеров.

Кризис – еще одна из причин разводов молодых семей. По прошествии первых месяцев супружества, молодожены сталкиваются с необходимостью формирования внутрисемейных правил и порядков, в первую очередь, так называемых, внешних правил, т.е. кто и за что в семье отвечает (кто убирается, кто готовит, кто деньги зарабатывает, кто покупает продукты, кто организует отдых и т.п.). И об этих вещах стоит договориться, не боясь высказывать свою критику и несогласие. Причина возникновения разногласий очень проста: дело в том, что каждый из супругов приходит в новую семью из семьи родительской, в которой все эти правила и порядки давно установлены, и главное, работают. Хорошо, если по опыту жизни в родительских семьях супруги не сильно отличаются друг от друга, тогда им легче будет договориться [5].

Нередко в супружеской паре возникает такой, по сути, неконструктивный вопрос «Кто в семье хозяин?». Неконструктивен он по той причине, что, на самом деле, для успешного функционирования семьи необходимо разделение обязанностей и приоритетных сфер, а следовательно, и ответственности между супругами. В большинстве случаев, борьба за абсолютное лидерство свойственна мужчинам. В качестве пути решения, семейная психотерапия предлагает довести данную ситуацию до абсурда, т.е. признать власть мужа во всем. Однако, по данным социологических исследований, число противоречий и подавленного раздражения между молодыми супругами превышает число аналогичных признаков семейного кризиса между супругами, состоящими в браке более 5 лет, в 4,6 раза. Социопсихологи причину такого весомого различия объясняют достаточно просто. Дело в том, что в ранний период супружества молодожены избегают противоречий и критики, желая, тем самым, сохранить доброжелательную атмосферу в семье и не ранить

чувства другого. Спустя некоторое время, скрытые противоречия растут и супруги обнаруживают, что легко и сильно раздражаются, буквально, все время, находясь на грани ссоры.

Кризисы семейной жизни являются одной из составляющих нормального развития семьи. Согласно научным взглядам, «кризис» означает момент разбалансировки системы, потери соответствия (равновесия) между проблемами личности и ресурсами, существующими для их разрешения.

Разумеется, в той или иной мере остаются проблемы жилищных условий, бюджета молодой семьи, разрешение которых, в конечном счете, определяется развитием экономики страны. Однако обостряются другие, в значительной степени новые проблемы: психологической совместимости супругов, соотношения уровней их образования и т. д., в решении которых очень велика роль воспитания вообще и подготовки к браку и семейной жизни в частности.

*Научный руководитель: канд. биол. наук, доцент Е. В. Гребенникова.*

#### **Литература**

1. Еникеева, Д. Е. Несчастливый брак / Д. Е. Еникеева. М., 1998. 88 с.
2. Андреева, Т. В. Психология семьи / Т. В. Андреева. СПб., 2007. 188 с.
3. Богданов, Г. Т. Супружеская жизнь: гармония и конфликты / Г. Т. Богданов, Л. А. Богданович, А. М. Полев. М., 2003. С. 85.
4. Сысенко, В. А. Супружеские конфликты / В. А. Сысенко. М., 1989. 122 с.
5. Семейная психотерапия: хрестоматия / сост. Э. Г. Эйдемиллер, Н. В. Александрова, В. Юстицкий. СПб., 2000. 512 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТОЛЕРАНТНОСТИ У РУКОВОДИТЕЛЕЙ ТОРГОВОЙ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Е. И. Кузнецова**

*Филиал Российского государственного социального  
университета в г. Минске (Республика Беларусь)*

Профессиональная деятельность руководителя отличается многофункциональностью. Для успешного руководства тем или иным кол-



лективом руководителю, прежде всего, необходима профессиональная подготовка. Практика показывает, что чем выше уровень профессионализма человека, тем больше в нем индивидуального и личностного. Не только человек выбирает профессию. Любая профессиональная деятельность отбирает людей, обладающих набором личностных качеств, необходимых для успешности этой деятельности. Такого рода качества называются профессионально важными. Работа врача, учителя, руководителя, продавца требует от человека доброжелательности, отзывчивости, умения контролировать свои эмоции. Основная часть времени у этих специалистов проходит в эмоционально напряженном режиме. Дополнительная ответственность «ложится» на плечи руководителю в сфере обслуживания. Профессионально необходимые качества руководителя – индивидуально-личностные и социально-психологические особенности человека, в комплексе обеспечивают успешность его работы на конкретной управленческой должности. В профессиограмму руководителя включаются такие качества, которые связаны со спецификой данного производства, позволяющие успешно выполнять требования конкретной деятельности. Одним из таких качеств является профессиональная толерантность руководителя.

Профессиональная деятельность руководителя торговой отрасли характеризуется многоплановостью, высокими нагрузками на эмоциональную сферу личности. Большая часть его рабочего дня протекает в напряженной обстановке: эмоциональная насыщенность деятельности, постоянная концентрация внимания, повышенная ответственность за исполняемые обязанности. Чрезмерные эмоциональные нагрузки способствуют частому возникновению состояний раздражительности, нервозности, вызывают ухудшение самочувствия, развитие заболеваний психосоматического характера.

В связи с этим, в последнее время весьма актуальной является проблема развития толерантности руководителя, благодаря которой он может успешно приспосабливаться к трудным условиям, приобретает устойчивость к определенным неблагоприятным факторам профессиональной деятельности.

Слово «толерантность» имеет иностранное происхождение и переводится на русский язык как «терпимость». В английском языке существует два термина, которые употребляются при характеристике толерантности. Термин «tolerance» означает принятие позиции другого, а термин

«toleration» – терпеливое отношение к чему-либо, с чем человек не соглашается [1]. Это позволяет говорить о том, что первый из этих терминов соответствует российскому термину «толерантность», а второй, скорее, тяготеет к термину «терпимость», однако при переводе данный нюанс не всегда учитывается. В отечественной литературе также имеет место смешение понятий «толерантность» и «терпимость». Однако эти термины нельзя считать идентичными. Терпимость предполагает способность мириться с чем-либо, без вражды относиться к чужому мнению, взглядам, поведению [2], т. е. предполагается смирение с иным явлением, каким бы оно ни было. Суть толерантности гораздо сложнее. Толерантность, безусловно, включает в себя момент терпимости, но не исчерпывается этим. Декларации принципов толерантности говорится о том, что толерантность не является уступкой, снисхождением и потворством, а, напротив, предполагает активное отношение к жизни, формируемое исходя из признания прав и свобод человека [3].

Толерантность проявляется в кризисных ситуациях через такие показатели, как позитивные отношения с окружающими, конструктивность в конфликтах и в условиях стресса, неопределенности, способность к быстрому восстановлению психического равновесия.

Термин «профессиональная толерантность» можно охарактеризовать, как интегративное личностное качество, лежащее в основе психологической устойчивости специалиста к негативным явлениям в профессиональной деятельности. Толерантные люди не перекладывают ответственность за события на других людей и готовы принять их точку зрения. Ведущим психологическим механизмом толерантности является: выдержка, самообладание, самоконтроль. Исходя из определения «толерантности» видно, что руководителю торговой сферы просто необходимо обладать этим качеством. Ведь торговля относится к тем сферам деятельности, которые наиболее остро нуждаются в стабильных, бесконфликтных отношениях между всеми ее участниками.

Благодаря развитию толерантности руководитель может быстрее адаптироваться к трудным условиям, за короткий срок восстановится после стресса и приобрести «иммунитет» к определенным негативным факторам в профессиональной деятельности.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Е. М. Семёнова.*

### *Литература*

1. *Langerak, E.* Disagreement: Appreciating the Dark Side of Tolerance / E. Langerak. Access mode: [http://www.stolaf.edu/people/langerak/Talks%20and%20Papers/Tolerations\\_dark\\_side.html](http://www.stolaf.edu/people/langerak/Talks%20and%20Papers/Tolerations_dark_side.html)
2. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов. М. : Русский язык, 1990. 921 с.
3. *Декларация* принципов толерантности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ps.1september.ru>

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАТЕРЕЙ В ВОЗРАСТЕ 14–18 ЛЕТ**

Е. А. Кустова

*Томский государственный педагогический университет*

Проблема подросткового материнства в последние десятилетия становится все более актуальной в связи с ростом сексуальной активности подростков, ведущей к возрастанию количества не планируемых беременностей и родов, и, следовательно, к увеличению количества юных матерей.

В последние годы беспорядочное начало половой жизни стало типичным явлением. Некоторые девочки ведут беспорядочную половую жизнь, начиная ее уже с 12–13 лет [3. С. 59]. Ежегодно создается множество подростковых семей из-за ранней беременности девочки-подростка. По данным Международной Федерации планирования семьи в мире ежегодно рожают более 15 млн девочек-подростков [3. С. 61]. Отчасти это можно объяснить тем, что в настоящее время активно насаждается массовая культура с культом вседозволенности, жестокости, секса. Рынок завален бульварными изданиями под броскими заголовками, печатаются крайне циничные откровения сексологов, психологов, социологов. Издаются большими тиражами журналы и книги, героини которых характеризуются ограниченными интересами и кругозором, неумной потребностью в материальных благах, что как бы и не очень хорошо, но зато обладающих сексуальной привлекательностью. Такой образец подражания навязывается современным девушкам, ценностные

ориентации которых еще не сформировались. Но, несмотря на сложившуюся ситуацию, психологические аспекты материнства изучены преимущественно у взрослых женщин.

У девочек-подростков увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям, обостряется реакция на мнение окружающих, повышается чувство собственного достоинства. Физические недостатки не редко преувеличиваются. Например, девочка, опережающая других в росте, может переживать это как неполноценность. Часто девочка-подросток похожа на «гадкого утенка»: нескладная фигурка, длинные конечности. Это может вызвать появление комплексов по поводу своей внешности, так как возникает интерес к противоположному полу, появляются подруги по интересам. Очень часто «группы подруг» формируются именно по принципу привлекательности. Для формирования верного принятия себя чрезвычайно необходима поддержка родителей, чтобы невинный комплекс в будущем не перерос в более серьезную проблему. Таким образом, особенности физического развития могут быть причиной снижения у девочек-подростков самооценки и самоуважения, а также приводить к страху плохой оценки их со стороны окружающих. Недостатки внешности (реальные или мнимые) могут переживаться очень болезненно, вплоть до полного непринятия себя, устойчивого чувства неполноценности, возникновения депрессивных состояний. Девочки склонны к неблагоприятной оценке своих настоящих и будущих сексуальных ролей и переживаниям по поводу изменений тела, придавая чрезмерное значение женской красоте и ее канонам в культуре.

Полоролевое поведение девочки-подростка зависит от многих факторов: от особенностей физического и гормонального развития, интеллектуального и эмоционального развития, от психосоциальных обстоятельств.

По мнению Дженнифера Спенсера, ранняя половая близость позволяет девочке-подростку скорее почувствовать себя взрослой – главным образом за счет того, что она осмелилась нарушить традиционные для ее возраста ограничения. К тому же низкая самооценка девочек-подростков часто связана с сомнениями в своей женской привлекательности, которая требует постоянного подтверждения со стороны лиц противоположного пола. Нахождение сексуального партнера, а порой и не одного, от таких сомнений избавляет.

Сексуальные установки девочек более подвержены влиянию социальных и родительских установок; определяющую роль в формировании их сексуальных норм играет чувство любви.

По результатам исследования осведомленности девочек-подростков в вопросах сексуальных отношений, проведенного Д. Р. Халимовой в 2003 г. в г. Ижевске (в исследовании принимало участие 410 городских девочек в возрасте 14–18 лет, средний возраст испытуемых составил 16,2 года), были сделаны следующие выводы:

- 68 % девочек в подростковом возрасте допускают добрачные половые связи;

- среди девочек-подростков, имеющих опыт половой жизни, 32 % знали только приблизительно о негативных последствиях ранней половой жизни;

- 20 % девочек-подростков при вступлении в половые связи не знали об отрицательных последствиях вообще [6].

У девушки характерными поведенческими реакциями, связанными с половым влечением, например, являются кокетство, в основе которого лежит побуждение привлечь к себе внимание, застенчивость, стыдливость, ярко выраженная потребность нравиться, хорошо выглядеть.

Для девочек-подростков добрачная связь – это выражение привязанности, признательности, своего расположения и только потом – удовлетворение потребности в физической близости.

Основными факторами подростковой беременности могут быть:

- 1) отсутствие полового воспитания в семье, где тема секса запрещена, где у родителей не проявляется любовь и терпение при решении подростковых вопросов, где у родителей есть страх и нежелание говорить на сексуальную тему;

- 2) комплекс неполноценности. Часто беременность девочек-подростков – это попытка почувствовать себя полноценной и ценной женщиной;

- 3) беременность как способ удержать партнера или заставить его на себе жениться;

- 4) беременность как бегство из опасной семьи, которая не является крепкой башней и убежищем, где ругань и скандалы, где плач и горе, где алкоголизм, где нет подростку защиты;

- 5) влияние алкоголя и наркотиков, праздное времяпрепровождение, неразборчивость в партнерах, неосторожность и безответственность за свои поступки;

б) жажда свободы. Когда девочка сознательно идет на 9 месяцев беременности и берет на себя огромную ответственность материнства, хотя многие девочки не думают о ней, а только о свободе, о возможности контролировать свою собственную жизнь, и избавиться от скуки в школе.

Беременность и роды в подростковом возрасте нарушают процесс роста и развития. Кроме того, беременность создает для девочки-подростка особую ситуацию психологического дискомфорта, последствия которого либо формируют чувство вины, комплекс неполноценности, либо побуждают к еще большему освобождению от нормативного поведения, соответствующего возрасту.

Данные немногочисленных исследований, в частности С.О. Кашаповой, свидетельствуют об искаженном формировании материнской сферы, не сложившейся мотивации материнства и инфантильном отношении к беременности у девушек-подростков [2. С. 107].

Юные мамы очень долго не могут психологически настроиться на ребенка. Это – норма: в подростковом возрасте девушек гораздо больше интересуют друзья и подруги, нежели младенцы. Мать-подросток может четко выполнять предписания по уходу за новорожденным: кормить по часам, пеленать, гулять с ним. Но эти действия заученные: почувствовать душой, почему ребенок плачет, чего именно он хочет, как именно нужно с ним играть, такой маме часто бывает не под силу.

Подростковое материнство отличает:

- личностная незрелость, осложняющая процесс становления материнского отношения и формирование привязанности к ребенку;

- недоразвитие чувства взрослости, Я-концепции, процесса идентификации-дифференциации с собственной матерью, дефектные отношения со взрослыми исверстниками, низкий уровень развития когнитивной и аффективной сферы;

- деформации личностного развития матери-подростка, сформировавшиеся в предшествующие беременности и материнству периоды;

- несформированность системы самоотношения, депривирующая становление субъективного отношения к актуальному материнству;

- дефекты онтогенеза материнской сферы;

- репродукция опыта родительской семьи через модель материнства собственной матери;

- осложнение процесса психического развития юной женщины, что с неизбежностью сказывается на ее будущем и будущем ее ребенка;

– полоролевая перегрузка, оказывающая психотравмирующее влияние на последующее личностное развитие девочки-подростка и способствующая закреплению отрицательных установок и стереотипов поведения, осложняющих будущую полоролевую социализацию;

– депривация ведущего вида деятельности подросткового возраста (интимно-личностного общения), приводящая к изоляции матери-подростка от сверстников;

– незрелость отношения к материнству, определяющая систему родительских установок и стиль последующих взаимоотношений с ребенком и приводящая к деформациям материнско-детского взаимодействия.

Таким образом, очень важно просвещать подростков по вопросам любви и секса, готовить их к этой сфере взрослой жизни. И в первую очередь следует воспитывать чувство ответственности за себя и за другого человека, того, к кому подросток испытывает первое чувство любви или половое влечение. Первые сексуальные впечатления могут оказать влияние на сферу сексуальной жизни взрослого человека. Поэтому очень важно, чтобы эти впечатления отражали достойные формы взаимодействия юных сексуальных партнеров. А также не стоит забывать, что отсутствие у подростков информации о последствиях ранней сексуальной жизни часто приводит к нежелательной беременности, а ведь у большинства матерей-подростков не сформировано зрелое отношение к материнству, рождение ребенка для многих из них – это неосознанный выбор. Подростковое материнство осложнено рядом трудностей психологического, социального и экономического характера, самостоятельно справиться с которыми матерям-подросткам очень часто не под силу.

*Научный руководитель: ст. преп. О. В. Фирсова.*

#### **Литература**

1. Молчанов, С. В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах / С. В. Молчанов // Психологическая наука и образование. 2005. № 3. С. 16–26.

2. Овчарова, Р. В. Психология родительства / Р. В. Овчарова. М. : Издательский центр «Академия», 2005. 368 с.

3. Петрова, Л. «Трудные» девочки: проблемы воспитания / Л. Петрова // Воспитание школьников. 2006. № 9. С. 58–66.

4. Реан, А. А. Психология подростка. Полное руководство / А. А. Реан. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 432 с.

5. Трушкина, С. В. Модели материнства у женщин с нормальным и нарушенным поведением / С. В. Трушкина // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 95–105.

6. Халимова, Д. Р. К вопросу о половом воспитании девочек подростков / Д. Р. Халимова // Инновации в образовании. 2005. № 2. С. 125–127

7. Шедаков, Ф. М. Психологическая характеристика готовности женщин к материнству / Ф. М. Шедаков // Педагогическое образование и наука. 2007. № 5. С. 82–85.

## **МЕСТО ТРАНСАКЦИИ И КОММУНИКАЦИИ В НАСТОЛЬНОЙ РОЛЕВОЙ ИГРЕ**

Д. В. Лобазов

*Сибирский государственный технологический  
университет, г. Красноярск*

Анализ игровой деятельности в настольных ролевых играх был организован и проанализирован в рамках нашей статьи на основе публикаций Эрика Берна, американского психотерапевта, изложенной в основной своей концептуальной части в книге «Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры». Если обратить особенное внимание на суждение о том, что каждый человек взаимодействует с другим человеком в любой ситуации от лица одного из своих внутренних личностных состояний как одним из многогранных процессов общения и взаимодействия между людьми, описанных Эриком Берном в своей теории транзакций [1], то можно также предположить, что человек принимает на себя выдуманную роль своего я. Мы обратили особенное внимание на суждение о том, что каждый человек взаимодействует с другим человеком в любой ситуации от лица одного из своих внутренних личностных состояний как одним из многогранных процессов общения и взаимодействия между людьми, описанных и проанализированных автором. Само понятие общения слишком многогранно, поэтому следует вычленить из него определение коммуникации.

Под коммуникацией (*лат. communis* – общий) в широком смысле слова понимают общение, передачу информации от человека к человеку. В организационном контексте понятие «коммуникация» рассматривается как процесс (коммуникация – это общение людей: обмен идеями, мыслями, намерениями, чувствами, информацией) и как объект (совокупность технических средств, обеспечивающих процессы передачи



информации) [2]. Основываясь на концепции Э. Берна о транзакции как таком процессе обмена информацией (в коммуникативном процессе) между людьми, при котором выделяются три основных состояния личности любого индивидуума (Взрослый, Ребенок и Родитель), можно сказать, что человек проводит коммуникативную связь на психологическом уровне между эго-состояниями. Так, когда один человек обращается ко второму, в нём говорит Взрослый, Ребенок или Родитель, второй человек отвечает первому от лица какого-либо из тех персонажей, в котором он находится под воздействием выстроенного диалога.

Известно, что транзакции, в том числе и скрытые, влияющие на коммуникативное взаимодействие человека с окружающими, могут быть проанализированы. На основе такого анализа с человеком, у которого имеются проблемы с коммуникативной самореализацией, может вестись психотерапевтическая работа. В данном случае коммуникативная самореализация есть реализация личностью собственных коммуникативных возможностей и потребностей, а также личностное развитие коммуникативных навыков. Наивысшую точку в темпе развития коммуникативных навыков человека можно определить как раскрытие его коммуникативного потенциала – развитие коммуникативных навыков в совокупности с тем уровнем самореализации и самоактуализации, который человек достигает под воздействием интра и интер факторов.

В понятие игры Берном включен жизненный сценарий человека как составляющая игры. Иными словами, транзакции, через которые проходит человек в течение своей жизни, начиная с раннего детства, превращают его в играющего, а сами его игры в последующем складываются в жизненный сценарий личности. Отметим, что человек, прошедший через большее число транзакций, получивший разнообразный коммуникативный опыт, может сформировать или скорректировать положительный свой жизненный сценарий, реализовывая свой коммуникативный потенциал. Для данного направления могут быть использованы ролевые игры, которые при курировании психологами и педагогами могут позволять как стать полем тренировки навыков общения, так и достигать вышеописанных целей. Одной из самых простых и эффективных ролевых игр в данном вопросе может стать настольная ролевая игра.

Настольные ролевые игры – вид рекреационной деятельности, набирающий знаменитость с того же времени, что и работы Берна. Одной из самых знаменитых настольных ролевых игр в наши дни является

«Dungeons and Dragons» («Подземелья и Драконы»), созданная Гэри Гайгэксом и Дэйвом Арнесоном. В отличие от обычных настольных игр, в ролевой настольной игре большая доля процесса отведена созданию персонажа каждым участником. То есть каждый игрок создает свое игровое альтер-эго. В него он сам закладывает множество навыков, умений, в том числе особенности характера. При этом ведущий игры сам играет немаловажную роль, особенно если он ставит своей задачей не просто проведение времени в компании, но и достижение какого-то творческого уровня. Ведущий должен представлять и воплощать возможное место в игровом мире для персонажа и его хозяина, участника игры. Сам игрок закладывает в своего персонажа уже сложившийся жизненный сценарий, который придумал сам. При этом участник может сделать своего персонажа богатым, нищим, гением, — кем угодно. Но чаще всего придуманный жизненный сценарий персонажа основывается, как понятно из концепции Э. Берна, на жизненных играх и сценарии самого игрока.

Так люди с нестабильной жизненной позицией хорошо представляют небольшие компоненты игры, но не могут выбрать для своего персонажа имя. Люди с внутренними идеалами создают персонажей подобных себе, хотя даже не замечают сходства. Люди с недостатками в физическом развитии создают могучих воинов, и наоборот — люди с недостатком образования стараются быть мудрецами. Возможно в такой игре деление участников по жизненным убеждениям, по возрастной категории, по социальному поведению и пр. Это лишь небольшая часть примеров возможных фантазий игроков, осуществленных в процессе наших наблюдений. Главным выступает фактор моделирования поведения игроком своего персонажа, что позволяет ему, находясь в искусственном внутреигровом пространстве, примерять и реализовывать одно из трех основных состояния личности от имени своего персонажа. Такая реализация впоследствии может более легко быть перенесена в реальный мир человека и помочь ему в решении тех проблем, на которые была направлена психотерапия.

Следует отметить, что стиль подобного рода игр называется *storytelling*, т.е. «повествование истории». В процессе игры ведущий может прибегать к разного рода приемам для усиления вовлеченности в игру (звуковое сопровождение, иллюстрации, актерские навыки), но основой игры все равно остается ее коммуникативная сторона, т.е. общение

игрок – ведущий. Коммуникация проходит не только во внутриигровом мире, но и между участниками. Ведущий постоянно старается установить коммуникативный контакт, чтобы добиться вовлеченности игроков. Игрокам же приходится постоянно проводить транзакции сразу на двух уровнях, отвечая за себя и собственного персонажа. Участники достигают успех в игре только в том случае, если их коммуникация оказалась успешной. В данном случае, успешная коммуникативная самореализация – принятая психологически, и морально удовлетворяющая коммуникативные потребности человека, т. е. коммуникация, которая достигла своей цели игрок – ведущий или же игрок – игрок, учитывая, что настольная ролевая игра имеет ряд специфических особенностей, описанных ниже.

К особенностям настольной ролевой игры «Dungeons and Dragons» («Подземелья и Драконы») относится ее групповой характер. Все участвующие игроки объединяются в команду, чтобы выполнять совместные задания, поставленные сюжетом, который придумал ведущий игры (т. н. «Мастер»). В идеале у игроков нет ограничений, кроме основных правил, действий внутри игры. Это значит, что сидя за общим игровым столом, участник может «заявлять» действия – чем именно занимается его персонаж внутри игры. При этом ведущий выступает в роли творца мира, окружения, жизни вокруг игровых персонажей. Ведущему приходится придумывать стратегию и тактику игры, воплощая их вплоть до мельчайших деталей. Именно в этом моменте в, казалось, развлекательной игре, появляется транзакция в чистом виде. Игра становится коммуникативным процессом.

Уже заложенная модель поведения персонажа игрока встречается с множеством придуманных личностей в лице ведущего. При умелом подходе и наполнении каждый персонаж кажется игрокам достаточно реальной личностью. И именно этим ролевые настольные игры и привлекательны для людей – ощущение вовлеченности в сюжет, который придумал ведущий, возможность повлиять на историю и частично написать ее самому. Так у игроков появляются внутри игры заклятые враги и любимые союзники, хотя все они умещаются в лице ведущего Мастера. Для достижения цели игры, участникам просто приходится взаимодействовать с ведущим, а азарт, рождающийся в процессе, подкрепляет стремление участника действовать, выходя за обычные рамки, заставляя поступать так, как в обычной жизни он не поступил бы.

Таким образом, игра расширяет рамки сознания личности, наполняя и дополняя его жизненный сценарий.

В ролевой настольной игре, как было описано выше, заповеди (основа жизненного сценария) закладываются в момент создания персонажа. Опираясь на описанные Берном понятия «заповеди» и «демонов» каждого человека, скрытых глубоко внутри каждой личности, но постоянно на личности влияющих, мы анализируем личность самого игрока (его проблем). Демон «проникает» в персонажа от личности игрока, но проявляется только в те моменты, когда игроку приходится действовать за пределами привычных жизненных рамок, в том числе и проводить внутриигровые коммуникативные контакты.

В игре подобного типа за достижение некоего результата приходится сражаться. Персонаж – выдуманная личность, но у него, как у настоящей личности, должно быть некое отношение к брошенным вызовам, сражениям и убийствам противника, даже если это абсолютно нереальные монстры, выдуманные ведущим. Игроку неведомо восприятие самого убийства, но он чувствует превосходство, саму победу в сражении, т. е. лишь часть того, что дает игра. Опытный ведущий описаниями должен заставить игрока ответить ему на игровом коммуникативном уровне, что же чувствует после сражения или определённых поступков его персонаж. Это необходимо, чтобы игроки не относились к каждому встречному препятствию легкомысленно, обдумывая все испытания, которые прошла их команда. Отношение к собственным действиям определяет игровой эмоциональный осадок. При этом решения и, которые принимает игрок, коммуникативный потенциал, которым он обладает, напрямую влияет на других игроков, сидящих за столом, а точнее – на отношение не только к поступкам, но и к человеку. Когда игрок принимает безумные решения, или решения, ведущие к смерти команды, то он может сказать, что так задумана личность его персонажа, т. е. перевалить вину с себя на него. Жажда разрушений, скрывающаяся в игроке, демон, скованный обыденной жизнью, может мгновенной выйти в ролевой игре, а сам игрок может выбрать для своего персонажа сценарий бессмысленной агрессии и чувства жестокости, злости, которые в реальной жизни никогда не испытал бы из-за ограничений и рамок. Но персонаж сам по себе – личность, ставшая продуктом мыслительной и творческой деятельности игрока, а значит связанная с ним часть. Опытный ведущий, для того, чтобы сохранить динамику игры и интерес участ-

ников, а также для психотерапевтической работы, должен незамедлительно реагировать на подобное поведение, склоняя через игру менять позицию персонажа, а значит и самого игрока. Подобные ограничения заставляют игрока задуматься над своими действиями, не исключать нормы морали, а наоборот принимать их. Рамки, задающиеся ведущим, называются Законами игры. Законы заставляют жалеть игрока о принятых деструктивных решениях, терять заработанное имущество, друзей, проходить через виртуальное сковывание пространства. Любому игроку каждый из этих факторов кажется ужасающим, иногда даже унижительным. Но прошедший через собственные ошибки игрок может после игры обсудить вместе с остальными игроками, и, главное, с ведущим, где произошла его ошибка. Как правило, если игрок исправляет свои ошибки и в последующем начинает играть более активно, это считается психологическим прощением, что укрепляет сыгранность команды и о работе ведущего, как психолога-педагога, в целом. Однако если человек продолжает совершать ошибки раз за разом, то рискует быть отброшенным самими игроками. Все вместе это дает командную игру, сближая не только самих персонажей, но и участников.

Настольная ролевая игра – уникальный метод работать с людьми любых возрастов. Она увлекательна и доступна, имеет множество форм и видов. Любой человек, имеющий немного фантазии, или желающий развить ее, найдет в таком виде игр множество интересного и привлекательного. Ведущий игры, Мастер, может создавать множество сценариев и испытаний, в которых игроки могут отработать свои коммуникативные навыки, раскрыть свой личностный коммуникативный потенциал, принять на себя различные варианты личностей, взаимодействовать на разных уровнях транзакций, извлекая из этого личностный опыт. При этом сами транзакции получаются искусственными, виртуальными, но реальными для персонажей и для игроков в момент игры. Для ведущего главное провести работу с игроками, при создании персонажей, до игры, а потом провести рефлекссию после игры. Только в этом случае возможна психотерапевтическая работа.

*Научный руководитель: д-р психол. наук, профессор В. С. Нургалиев.*

#### **Литература**

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. М. : Эксмо, 2009. 563 с.

## **БИОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД: СОДЕРЖАНИЕ, ТИПОЛОГИЯ, ВОЗМОЖНОСТИ**

Д. А. Лопухов, И. В. Котов  
*Новосибирский государственный  
педагогический университет*

В последние десятилетия в научном сообществе все чаще звучит мысль о присущем современному общественному развитию глобальном психологическом кризисе собственно человеческого в человеке, включающем и кризис самого человека как живой реальности, и кризис рационального знания о нем [1–3]. Выход из кризиса видится в ориентации на человеческую реальность во всей ее полноте, в поиске средств и условий становления человека как субъекта собственной жизни, автора личной биографии. Очевидно, что для познания «человеческой реальности во всей ее полноте» необходимы особые методы. Именно поэтому в психологии закономерно актуализировался интерес к идеографическим методам, позволяющим исследовать феноменологию бытия человека. Одним из наиболее перспективных в настоящее время по праву считается биографический метод.

С точки зрения психологии биографический метод рассматривается как особый концептуальный подход к изучению личности, основанный на представлении о том, что личность является «продуктом» собственной биографии или истории своей жизни. В лаконичной форме сущность метода можно выразить формулой: «личность – это жизненный путь человека». В этом качестве, полагают Н. А. Логинова, Г. Ю. Мошкова, биографический метод представляет собой нечто значительно большее, чем инструмент для изучения отдельных функций или свойств личности. В нем воплощен специфический принцип анализа личности сквозь призму истории ее развития и становления [4, 5].

Первоначально биографический метод возник как литературоведческий, его крупнейшим представителем считается французский кри-

тик и писатель XIX в. Ш. Сент-Бёв. Психологический фундамент биографического метода был заложен в первой трети XX в. З. Фрейдом. Воспоминания пациентов о прошлой жизни и особенно ранние детские впечатления являлись в психоанализе основным материалом изучения личности. З. Фрейдом и его последователями личность рассматривалась как производная психологически значимых событий, происходивших в раннем детстве. Такими событиями считались многообразие психологических конфликтов, психотравмирующих ситуаций, впечатления и переживания, наиболее значимые для последующих этапов личностного развития. Их решающая роль прослеживалась в особенностях зрелой личности и ее деятельности, а также в содержании ее научного или художественного творчества [6]. Однако, по мнению Г.Ю. Мошковой (1994), свойственное психоанализу столь специфическое понимание детерминации личностного развития, превращало созданные в его рамках жизнеописания в разновидность истории душевной болезни, чем в историю жизни человека.

Весомое место в истории становления биографического метода принадлежит Э.Г. Эриксону (1996), применявшему психоаналитические методы в целях реконструкции жизненного пути исторических личностей. В своей практической деятельности он использовал сочетание клинического подхода с историческим и социальным анализом. Им предложена одна из первых форм психологической биографии личности. Исследователь полагал, что переходя от истории болезни к истории жизни, психоаналитик обязан расширить сферу своих интересов и принять во внимание деятельность субъекта в контексте возможностей и ограничений внешнего мира.

В отечественной психологии одним из первых к этому методу обратился Н.А. Рыбников (1920), подчеркивавший, что использование биографического метода играет существенную роль в понимании общего потенциала человека. Специальное же внимание на использование в психологии биографического метода было сконцентрировано Б.Г. Ананьевым (1977) при проектировании комплексных исследований человека и в контексте разработки теории индивидуальности и индивидуального психического развития. Ученый рассматривал биографический метод как информационно-аналитический способ работы с данными о жизненном пути человека как личности и субъекта деятельности на основе документации, свидетельств современников, продуктов деятельности самого человека и т.д. Определяя суть биографического метода,

он указывал на его специфический предмет – жизненный путь человека как личности и субъекта деятельности. Ученым впервые было использовано понятие *субъективная картина жизненного пути*. Значимость работ Б. Г. Ананьева в области изучения человека как целостного явления его последователи видели в том, что он выделил ряд существенных характеристик биографического метода: 1) «картина жизненного пути» – важнейшая характеристика самосознания человека; 2) в ней отражены вехи социального и индивидуального развития субъекта; 3) она всегда развернута во времени, фиксирует в биографо-исторических датах главные события жизненного пути, связывает в единой системе отсчета биологическое, психологическое и историческое время [10. С. 43]. Как отмечает Н. А. Логинова, «биографический метод оперирует данными об объективных событиях и субъективных переживаниях личности в разных жизненных обстоятельствах, что дает возможность делать умозаключения *о характере, самосознании, жизненной направленности, таланте и жизненном опыте личности*. Все эти структуры относятся к личностно-биографическим и не могут быть поняты в отрыве от реального жизненного пути человека, а, следовательно, без биографического метода» [11. С. 104].

Для психологии, полагают исследователи, субъективная картина жизненного пути представляет значительный интерес как особый образ, временные измерения которого соизмеримы с масштабами человеческой жизни в целом. В этом образе запечатлено не только настоящее личности – переживания текущей жизненной ситуации, но и ее будущее – планы, опасения, надежды, ожидания [4, 5, 12]. С точки зрения Н. А. Логиновой (2001), биографический метод имеет очень много общего с методом включенного наблюдения. Отличие биографического метода, по ее мнению, состоит в его большей сфокусированности на уникальных аспектах истории жизни человека и на субъективном, личностном подходе к описанию человеческой жизни, карьеры и т.п.

По своему содержанию биографический метод чрезвычайно объемен и включает различные виды и типы методик. На сегодняшний день можно дифференцировать два типа биографического метода: автобиографический и собственно биографический. Одними из первых автобиографических методик являлись «биографические опросники», предназначенные для получения данных об истории жизни человека. Наиболее типичные вопросы в них относились к уровню и характеру



образования, специальным навыкам и подобным им показателям. В настоящее время существуют различные модификации методики психологической автобиографии. Так, например, специальным приемом для получения сведений о жизни субъекта, об особенностях самооценки его жизненной ретроспективы, является методика «Автопортрет», предложенная П. Ржичаном (1983). Испытуемому предлагают начертить горизонтальный отрезок прямой, где крайние точки обозначают рождение и завершение жизни. После этого ему необходимо выбрать промежуточную точку, обозначающую настоящий момент времени, таким образом, чтобы отношение полученных отрезков отвечало ожидаемому отношению между продолжительностью предшествовавшей моменту обследования и последующей жизни. На отрезках, представляющих прожитую и оставшуюся жизнь, могут быть отмечены наиболее важные события, свершившиеся или ожидаемые с надеждой или опасением. Испытуемый может также наметить условные «кривые удовлетворенностью жизнью». Такая комбинация схематической автобиографии с так называемым «автобиопортретом» характеризует картину жизненного пути субъекта и антиципацию, которая может быть использована в качестве отправной точки для дальнейшей беседы с ним.

Задача ретроспективной оценки жизненного пути личности может быть решена посредством приема «управляемой фантазии» и состоять, например, во «вживании» в свой воображаемый образ в старости с подведением итогов «прожитой жизни». Этот прием спонтанных и спровоцированных автобиографий был предложен Х. Лейнером применительно к психотехнике символдрамы [15].

Оригинальная методика, предназначенная для исследования восприятия жизненного пути личности, разработана Л. Ф. Бурлачуком и Е. Ю. Коржовой, названная авторами «психологическая автобиография». Это – экспрессивная проективная методика исследования переживаний, связанных с наиболее значимыми сферами жизни человека. Теоретической основой методики выступают психология жизненного пути, событийно-биографический подход и подход, ориентированный на анализ событий недавнего прошлого в жизни субъекта. По мнению авторов, предложенная ими методика сохраняет достоинства индивидуально ориентированного анамнеза, но, вместе с тем, позволяет обобщить результаты исследования значительного количества испытуемых и выявить закономерности [16].

Н. А. Логиновой, на основе идей Б. Г. Ананьева, предложена опросная методика «биографическая анкета», фиксирующая такие данные о субъекте, как: сведения о жизненном пути; ступени социализации (родительская семья, детский сад, школа, институт, места работы); среда развития (места жительства, учебы, учебные и трудовые коллективы); интересы и любимые занятия в разные периоды жизни; состояние здоровья [13. С. 131].

Одной из современных модификаций автобиографического метода является методика каузометрии, предложенная А. А. Кроник и Р. А. Ахмеровым, и направленная на исследование субъективной картины жизненного пути и психологического времени личности. Методика предполагает описание не только прошедших, но и возможных, планируемых субъектом, будущих этапов жизненного пути. По мнению авторов, на основе каузометрии возможно сделать выводы о вероятных деформациях картины жизненного пути, о масштабности, осмысленности и степени реализованности замыслов человека, об особенностях его стиля жизни и удовлетворенности своим прошлым, настоящим и будущим [10].

В отличие от автобиографических методик собственно биографический метод практически не претерпел кардинальных изменений со времен З. Фрейда. Этот метод используется в таких исследованиях, проводя которые психолог не измеряет и не наблюдает актуальное поведение испытуемого, а анализирует дневниковые записи и заметки, архивные материалы, свидетельства очевидцев, продукты трудовой, учебной или творческой деятельности и т. д. Данный тип биографического метода является, с точки зрения В. Н. Дружинина, неэкспериментальным психологическим методом и относится к разновидности «архивного». Биографические сведения в данном случае рассматриваются на основе использования техники контент-анализа [17].

Очевидно, что содержательная специфичность типологии и видового разнообразия биографического метода определяет характер, возможности и направления его практического применения. В практике психокоррекции и психотерапии личности используются по преимуществу автобиографические методики (опросники, интервью, тесты, спонтанные и спровоцированные автобиографии). В исследовательских и развивающих целях, когда источником информации является не личная биография субъекта, а биографии других людей, применим собственно биографический метод. Так, идея использования биографического мето-

да применительно к психологии труда и профессиональной деятельности человека была предложена Н. А. Рыбниковым. С точки зрения автора, чрезвычайно «богатый материал дало бы изучение биографий в деле выяснения причин успеха определенных лиц на том или ином поприще, в известной профессии. Ведь всякая профессия совершает естественный отбор среди тех, кто более всего для нее подходит. ...Изучение биографий именно с этой точки зрения во многих отношениях может быть поучительным. Во след единичной личности, ярко проявившей себя на определенной профессии, пойдут многие и, зараженные вдохновляющей силой образа, они скорее найдут себя, смогут творчески выявить свою личность» [8. С. 9]. Особое место биографическому методу он отводил в профориентационной работе со школьниками. Н. А. Рыбников полагал, что в период профессионального «самоопределения чтение биографий лиц, успешно себя проявивших на том или ином поприще, может оказаться особенно полезным. Выяснение причины успеха этих лиц, указание на те психические свойства, каким обуславливалось их преуспевание, определение путей, какими данное лицо нашло себя и творчески выявило свое призвание – все это будет лишь способствовать уяснению и своих собственных свойств, своего призвания» [8. С. 9].

Однако здесь правомерен вопрос о достоверности некоторых фактов, представленных в биографических источниках. Зачастую психологический портрет отдельных представителей профессий – в некотором смысле миф о присущих им личностных качествах, а их биография напоминает скорее легенду, чем объективное жизнеописание событий. Сравнительно-сопоставительный анализ точек зрения и позиций биографов по отношению к конкретному лицу позволяет в какой-то мере снизить долю субъективизма, однако, смысл знакомства старшеклассников с биографиями состоит не в обнаружении субъективизма биографов, а в обнаружении так называемой структуры «профессионального типа», выявлении тех требований, которые необходимы для успеха в конкретной профессии [18]. Хотя, как полагает Е. Е. Соколова, «субъективные воспоминания всегда самые ценные» [19.С. 179].

Заметим, что обычного прочтения биографий – недостаточно. Чтобы биография профессионала стала достоянием личной истории старшеклассника, она должна быть особым образом им пережита. Именно переживание, по мысли С. Л. Рубинштейна (2003), – есть душевное и духовное событие в жизни личности, укорененное в его индивидуальной

истории. Очевидно, необходима актуализация момента сопричастности биографическим событиям, которая и позволяет в полной мере вступить в диалог не только с биографом, но и с личностью, им представляемой. Только в этом случае возникает реальная возможность соотносить себя с другим человеком, поставить себя на его место, отнестись к себе с позиции другого, а это – уже момент рефлексии, момент выхода за пределы собственного Я, момент трансценденции. Так возникает истинный диалог, содержание которого, по М.М. Бахтину (1978), предполагает «доверие к чужому слову, благоговейное принятие, поиски и вынуждение глубинного смысла, *согласие*, его бесконечные градации и оттенки, наслаивание смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния (но не отождествления), сочетание многих голосов, выход за пределы понимаемого и т. д. Здесь встречаются целостные позиции, целостные личности» [21. С. 300]. Такое – сопричастное прочтение биографии – есть не что иное, как соавторская позиция личности. И это чрезвычайно важно, так как, по мнению Н. А. Рыбникова, «биографии имеют и то огромное значение, что являются своего рода школой благородства, нравственности в высоком значении этого слова. Истинно великие люди являются образцами искренности, нравственной стойкости и бескорыстия» [8. С. 40].

В целом анализ теории разработки и практики применения биографического метода в современной психологии свидетельствует, что потенциал метода изучен и используется недостаточно.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент О. А. Белобрыкина.*

#### **Литература**

1. Слободчиков, В. И. Антропологический кризис в современной европейской культуре / В. И. Слободчиков // Толк и польза [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tolk-i-polza.ru/posts/show/18467>
2. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М. : Смысл, 1997. 335 с.
3. Зинченко, В. П. Размышления о душе и ее воспитании / В. П. Зинченко // Вопросы философии. 2002. № 2, 3.
4. Мошкова, Г. Ю. Биографический метод и проблема психологии личности ученого / Г. Ю. Мошкова // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 131–141.
5. Логинова, Н. А. Жизненный путь человека как проблема психологии / Н. А. Логинова // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 103–109.
6. Фрейд, З. «Я» и «ОНО» : труды разных лет : в 2 т. / З. Фрейд. Тбилиси : Изд-во «Мерани», «Веста», 1991.

7. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. М. : Прогресс, 1996. 344 с.
8. Рыбников, Н. А. Биографии и их изучение / Н. А. Рыбников. М. : Государственное изд-во, Биографический институт, 1920. 48 с.
9. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. М. : Наука, 1977. 380 с.
10. Кроник, А. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. М. : Смысл, 2003. 284 с.
11. Логинова, Н. А. Биографический метод в свете идей Б. Г. Ананьева / Н. А. Логинова // Вопросы психологии. 1986. № 5. С. 104–112.
12. Фрейдджер, Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейдджер, Д. Фрейдмер. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 864 с.
13. Логинова, Н. А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности / Н. А. Логинова. Алматы : Изд-во Казах. ун-та, 2001. 172 с.
14. Ржичан, П. Возможности биодромальной диагностики личности / П. Ржичан // Психодиагностика в социалистических странах : психодиагностический бюллетень. 1983. Вып. 7. С. 5–14.
15. Лейнер, Х. Кататимное переживание образов / Х. Лейнер ; пер. с нем. Я. Л. Обухова. М. : «Эйдос», 1996. 253 с.
16. Бурлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций : учеб. пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. М. : Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.
17. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. СПб. : Изд-во «Питер», 2000. 320 с.
18. Котов, И. В. Опыт применения биографического метода в профориентационной работе со старшеклассниками / И. В. Котов, О. А. Белокрыкина // Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образовании : материалы Международ. междисциплинар. науч.-практич. конф. (г. Кемер, Турция, 14–20 марта 2010 г.) / под науч. ред. М. Г. Чухровой, О. А. Белокрыкиной. Новосибирск : ООО «Альфа Виста», 2010. С. 107–109.
19. Соколова, Е. Е. Интервью с В. П. Зинченко «Да, очень противоречивая фигура...» / Е. Е. Соколова // Психология в вузе. 2003. № 1–2. С. 162–179.
20. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. СПб. : Питер, 2003. 512 с.
21. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. М. : Искусство, 1986. 445 с.

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПСИХОЛОГИЯ

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в образовательном процессе с учетом их типологических особенностей <i>Адашкевич Т. А., Буравлева Н. А.</i> .....	5
Арт-терапия как средство коррекции трудных подростков <i>Азбукина В. А.</i> .....	8
Проблема созависимости и развитие личности <i>Аксенов М. М.</i> .....	12
Смысл и значение рисунка в психологии <i>Белобрыкина О. А., Аникина Е. А.</i> .....	18
Психосемантические аспекты в теории языка Карла Бюлера <i>Арутюнян А. Г.</i> .....	26
Особенности проявления показателей подросткового возраста в интернет-дневниках <i>Архипова Т. С.</i> .....	30
Современные технологии образовательного процесса <i>Ахметова Л. В.</i> .....	43
Исследование структуры ценностно-потребностной сферы личности современной молодежи <i>Ахметова Л. В., Сницарева А. С.</i> .....	58
Исследование семиотической системы в структуре когнитивной сферы личности <i>Ахметова Л. В., Банникова И. С.</i> .....	64
Роль учителя в формировании самооценки слабослышащих детей младшего школьного возраста с сохранным интеллектом <i>Ахметова Л. В., Гончарова Е. Ю.</i> .....	69
Сравнительный анализ ценностных ориентаций монгольских и русских учащихся <i>Ахметова Л. В., Жданова Э. В., Дэлгэрбямба Н.</i> .....	75

Сравнительный анализ ценностных ориентаций турецких и российских учащихся <i>Ахметова Л. В., Жданова Э. В.</i> .....	83
Исследование эффективности применения методики «Тест тревожности Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен» в традиционном и инновационном вариантах <i>Ахметова Л. В., Кистенева Р. А., Куликова А. В.</i> .....	91
Архитектоника когнитивных процессов в схемах, рисунках, метафорах <i>Ахметова Л. В., Михайлова Д. А.</i> .....	95
Символика орнамента – этнокультурный фактор формирования письменности <i>Ахметова Л. В., Юдина Д. С., Тилейхан Батырхан</i> .....	100
Инновационная экспериментальная технология «Буквенно-знаковый спектр в профориентационной работе» <i>Ахметова Л. В., Банникова И. С.</i> .....	106
Слово и его содержание как культурно-психологическая проблема <i>Ахметова Л. В., Юркова Е. С., Батцэнгэл Хашбат</i> .....	114
Монгольский шаманизм: социально-психологические основы <i>Баасанжав Ууганхуу, Ахметова Л. В.</i> .....	119
Взгляд Н. Я. Грота на психологическую природу нравственности <i>Байгужинова О. А.</i> .....	128
Взаимосвязь самооценки и успеваемости учащихся среднего звена <i>Байгулова Н. Н.</i> .....	133
Полоролевая идентификация, представление о стиле семейного воспитания и распределении ролей в будущей семье юношей <i>Баровская В. А.</i> .....	137
История письменности монгольского языка <i>Батцэнгэл Хашбат, Л. В. Ахметова</i> .....	144
Социально-психологические установки выпускников культурологического вуза <i>Белоус Е. И.</i> .....	157
Проблемы компетентностно-ориентированного обучения ИТ-специалистов <i>Берестнева О. Г., Жаркова О. С., Шелехов И. Л.</i> .....	163

Тревога и страх у больных с фобической симптоматикой невротического и психотического уровней <i>Богинцев А. В.</i> .....	169
Парапсихология как деструктивная альтернатива психотерапии <i>Бровко В. А.</i> .....	173
Оценка личностного потенциала учащихся суза <i>Будакова А. В., Ибрагимова М. Р.</i> .....	178
Гармоничное соотношение доверия к себе и доверия к миру как условие активности молодых людей на этапе вхождения в инновационную деятельность <i>Ватолина А. И.</i> .....	180
Нравственные способности педагога как условие гуманизации современной школы <i>Витрук Е. Е.</i> .....	185
Умение анализировать свои ошибки как одно из условий развития личности <i>Витрук Е. Е., Зобнина И. С.</i> .....	190
Психологическая интерпретация сакральных символов буддизма <i>Власова К. С.</i> .....	194
Особенности тренинга родителей детей с расстройствами аутистического спектра с учетом родительского отношения и родительской позиции <i>Воробьева Е. В., Пинчук Ю. Д.</i> .....	202
Развитие инклюзивного образования в России <i>Гребенникова Е. В., Ильина А. А.</i> .....	205
Исследование этнической идентичности русских (возрастной аспект) <i>Гусева Т. Б.</i> .....	209
Современные российские СМИ: феномен многообразия представления реальности <i>Дашина С. А.</i> .....	213
Психолого-педагогические особенности детей с левшеством природной этиологии <i>Ершова М. В.</i> .....	218



Особенности внутриличностного конфликта студенток гуманитарных и технических специальностей <i>Жаркова О. С., Шелехов И. Л.</i> .....	223
Влияние СМИ и семьи на формирование идеального образа партнера противоположного пола в период ранней юности <i>Жуков В. В., Фирсова О. В.</i> .....	229
Внутренняя позиция детей младшего школьного возраста в «норме» и с аудиоприращиванием <i>Закотнова Е. Ю.</i> .....	233
Эмоциональное выгорание как результат неблагополучия в профессиональной деятельности <i>Зобнина И. С., Витрук Е. Е.</i> .....	239
Инвалидизация и взаимодействие в семье как психологическая проблематика (на примере детей с детским церебральным параличом) <i>Иванова В. С.</i> .....	244
Тренинг личностного роста как метод формирования социально-одобряемых ценностных ориентаций у подростков с девиантным поведением <i>Казакова А. А.</i> .....	252
Возможности сказкотерапии в долгосрочной и кратковременной коррекции <i>Калинина С. К.</i> .....	257
Волонтерское движение как средство профилактики и коррекции социальных проблем <i>Канаева С. С.</i> .....	262
Сравнительный анализ развивающих программ, направленных на подготовку детей 6 лет к обучению в школе <i>Козлова И. Н.</i> .....	269
К проблеме значимости учебной мотивации в современных условиях <i>Колмакова И. Л.</i> .....	274
Механизмы формирования интрапсихического конфликта при артериальной гипертензии <i>Корнетов Н. А., Корнетов А. Н., Шелехов И. Л., Морева С. А.</i> .....	281

Факторы привлекательности внешности другого человека у современных российских студентов	
<i>Космынина Н. С.</i> .....	283
Психологические проблемы молодой семьи	
<i>Кочегарова Ю. С., Зайцева А. Е.</i> .....	285
Психологическая характеристика толерантности у руководителей торговой сферы деятельности	
<i>Кузнецова Е. И.</i> .....	288
Социально-психологические особенности матерей в возрасте 14–18 лет	
<i>Кустова Е. А.</i> .....	291
Место транзакции и коммуникации в настольной ролевой игре	
<i>Лобазов Д. В.</i> .....	296
Биографический метод: содержание, типология, возможности	
<i>Лопухов Д. А., Котов И. В.</i> .....	302

*Научное издание*

**I ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ**

**Всероссийская с международным участием конференция  
студентов, аспирантов и молодых ученых**

**«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

*г. Томск  
25–29 апреля 2011 г.*

**ТОМ III  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**ЧАСТЬ 2  
ПСИХОЛОГИЯ**

*Материалы конференции*

Технический редактор: О. П. Крикунова  
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Бумага: офсетная.  
Печать: трафаретная.  
Усл. печ. л.: 18,4.  
Уч. изд. л.: 15,4.

Сдано в печать: 5.12.2011 г.  
Формат: 64×80/16.  
Заказ: 639/Н.  
Тираж: 100 экз.

Издательство Томского государственного педагогического университета  
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60  
Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ  
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 52-12-93.  
e-mail: [tipograf@tspu.edu.ru](mailto:tipograf@tspu.edu.ru)

