

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

---

---

# ФЕЛЬДШТЕЙНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

*I Межвузовская  
научно-практическая конференция  
(16 мая 2017 г.)*

Москва  
2017

ББК 88.3  
УДК 159.9  
Ф 39

О23        **Фельдштейновские чтения** : материалы I межвузовской научно-практической конференции (Москва, 16 мая 2017 г.) / под ред. проф. Л. Б. Шнейдер. — М. : Издательство Московского психолого-социального университета, 2017. — 244 с.

ISBN 978-5-9770-0942-3

ББК 74.04 (2)  
УДК 37.0

ISBN 978-5-9770-0942-3

© Коллектив авторов, 2017  
© Издательство Московского  
психолого-социального  
университета, 2017



# ДАВИД ИОСИФОВИЧ ФЕЛЬДШТЕЙН

УЧИТЕЛЬ И УЧЕНЫЙ<sup>1</sup>

(1929–2015)

Давид Иосифович Фельдштейн — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, известный в нашей стране и за рубежом специалист в области психологии развития, педагогической психологии и психологии личности, внес своими исследованиями крупный вклад в психолого-педагогическую науку и практику.

Д. И. Фельдштейн родился в Воронеже, его отец был директором завода, а мама — партийным работником. Во время войны отец погиб на фронте, а мама с маленьким сыном оказались в эвакуации в Душанбе. Послевоенная жизнь Д. И. Фельдштейна складывалась трудно, так как мама трагически погибла, когда Давид Иосифович был еще подростком, и на его руках оказались престарелые бабушка и дедушка. Но трудности не сломили, а с юности закалили его характер, научив его встречать самые сложные жизненные ситуации с гордо поднятой головой и активным стремлением не только противостоять невзгодам, но и переломить ситуацию в свою пользу. В этот период сложились его жизненные и научные интересы и ценности, сформировалась его личность. Его интерес к педагогике проявился еще в школе, где

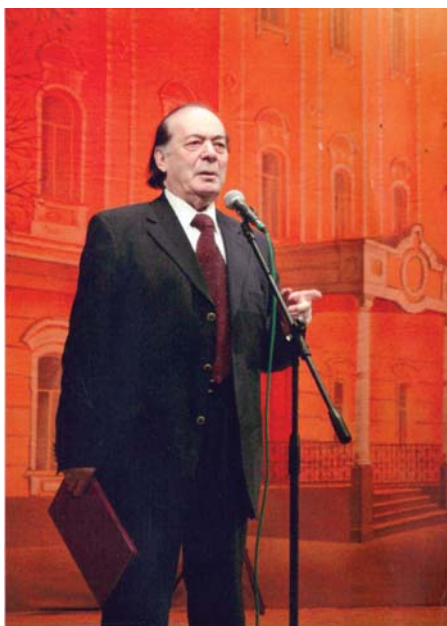
---

<sup>1</sup> Статья опубликована в сборнике «Выдающиеся психологи Москвы», с. 568 [Электронный ресурс] / под общ. ред. В. В. Рубцова, Т. Д. Марцинковской, М. Г. Ярошевского. — М. : Психологический институт РАО, Московский государственный психолого-педагогический университет, 2016. — 274 Mb. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). — PC не ниже класса Pentium II; 128 Mb RAM; свободное место на HDD 100 Mb; Windows XP SP3; Adobe Acrobat Reader; дисковод CD-ROM 2-х и выше. Загл. с экрана. — ISBN 9785940511480.

он был одним из активных и наиболее успешных вожатых. Тогда же он встретил свою будущую жену Э. В. Сайко, которая стала не только спутницей всей его жизни, но и коллегой, соратником и единомышленником. В это же время формируется и стиль поведения Д. И. Фельдштейна, который, несмотря на очень тяжелые материальные условия, выглядел уверенным и независимым человеком. Будучи часто полуголодным, он, боясь, что его пожалеют, никогда не садился за стол в гостях даже у очень близких знакомых, и эта привычка осталась у него на долгие годы, когда уже сама причина давно исчезла.

В Душанбе Д. И. Фельдштейн окончил школу и исторический факультет Душанбинского пединститута. Уже с юности он начал свою активную психолого-педагогическую деятельность, участвуя в работе с подростками сначала в качестве старшего вожатого, а затем, получив диплом педагога, воспитателя, став не только преподавателем, но и Учителем для своих учеников, воспитанников, а впоследствии и коллег.

Он работал школьным учителем, затем инспектором школ гороно. С 1952 года он на протяжении 18 лет был директором средних общеобразовательных школ разного типа, в том числе комплексной школы-интерната (где воспитывались дети от рождения до 18 лет). Эта школа стала лучшей в республике, дети ощущали себя нужными и принятыми взрослыми, которые стремились заменить им потерянную семью. Они получали не только знания по общеобразовательным предметам, но и трудовые навыки и, что еще важнее для становления личности, этическое и эстетическое воспитание. Спектакли, поставленные профессиональными художниками специально для детей, проходили с большим успехом в центральном театре Душанбе. Позже Д. И. Фельдштейн стал директором специальной школы по перевоспитанию несовершеннолетних правонарушителей. Д. И. Фельдштейну удалось создать настоящий дом для ребят, попавших в трудную жизненную ситуацию еще в начале своего пути. В интернате были хорошо налажены не только быт и учеба подростков, но и их досуг. Взрослые старались привить им интерес к разным ремеслам, научить учиться, любить книгу, искусство. Огромное значение имел индивидуальный подход к каждому воспитаннику, воспитание в них чувства собственного достоинства и ответственности. Это



начиналось буквально с порога школы, так как всем новым ученикам шилась новая форма, формировались новые интересы, прививался вкус к работе и к нормальной жизни, которой они фактически не знали до прихода в школу. Одной из самых важных для воспитанников форм поощрения было «чаепитие в комнате директора», на котором ребята могли доверительно поговорить на волнующие их темы. Недаром многие подростки, став взрослыми, не забывали своего первого учителя и воспитателя, писали ему

письма, в которых делились важными событиями своей жизни, и очень доверяли ему.

Стремление стать полезным подросткам, понять их и помочь им было лейтмотивом его педагогического стиля, поэтому уже в его деятельности на посту директора ясно проявляются тенденции к тому, чтобы не только образовать детей, создать для них дом, но и помочь им найти себя, самоопределиться, войти в коллектив сверстников, социализироваться. Так понимание важности сочетания двух направлений в психическом развитии: социализации-индивидуализации — уже с первых шагов научно-педагогической деятельности стало очевидным и наполнилось конкретным содержанием.

Богатый практический опыт в области психолого-педагогических проблем школьного образования впоследствии стал основой его теоретических и эмпирических исследований, обогатив теорию практикой и наполнив обобщенные концепции живой жизнью. С 1965 по 1970 год он, одновременно с педагогической деятельностью, заведовал проблемной лабораторией экспериментальной психологии и программированного обучения Таджикского госуниверситета. В 1963 году защитил

кандидатскую диссертацию на тему «Система общественно полезного труда воспитанников восьмилетней школы-интерната как средство нравственного воспитания детей и подростков» в институте Общего политехнического образования АПН в Москве. Так проблема нравственного развития и, шире, проблема морали, личностного саморазвития и самосовершенствования входит в сферу научных интересов Д. И. Фельдштейна, становясь одним из основных направлений его творчества. Развивая эту проблематику, он в 1969 году защитил докторскую диссертацию на тему «Психологические основы формирования нравственных качеств личности в подростковом возрасте» на факультете психологии МГУ.

С 1970 года Д. И. Фельдштейн заведовал кафедрой психологии и педагогики Таджикского университета, все больше погружаясь в психологическую проблематику. Путеводной звездой в его творчестве стали представления о развитии психики подростка, которые гармонично включали практические положения о способах их воспитания и обучения с теоретико-эмпирическими идеями о том, каким образом можно понять и объяснить глубинные причины поведения детей этого возраста, как повернуть, скорректировать негативные отклонения в развитии их познавательной сферы, их личности.

Большую роль в жизни Д. И. Фельдштейна сыграло знакомство, а потом и дружба с ведущими отечественными психологами — М. Г. Ярошевским, с которым он вместе работал в Душанбе, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным, Л. И. Божович, В. В. Давыдовым, А. В. Петровским. М. Г. Ярошевский привил ему вкус к истории и методологии науки, А. Н. Леонтьев и Д. Б. Эльконин ввели в глубину теоретических положений культурно-исторической и деятельностной парадигмы в психологии развития. Их работы вошли в оппонентный круг Д. И. Фельдштейна, расширили и углубили тот научный путь, который уже был им выбран.

Поэтому закономерным стал в 1974 году переход Д. И. Фельдштейна в НИИ общей и педагогической психологии (с 1992 года — Психологический институт Российской академии образования), где он возглавил лабораторию психологического развития и воспитания в подростковом и юношеском возрасте. Почти четверть

века Давид Иосифович руководил этой лабораторией, заложив основы концепции психического развития в подростковом и юношеском возрасте.

Основываясь на положении А. Н. Леонтьева, показавшего, что личность представляет особое системное и поэтому «сверхчувственное» качество, Д. И. Фельдштейн доказал, что развитие личности есть процесс, который характеризуется степенью формирования и насыщения именно того системного качества индивида, в котором выражен уровень его социальной зрелости, интеграции и развертывания общественной сущности человека. Это положение стало основой для дальнейшего исследования специфики ведущей деятельности в подростково-юношеском возрасте и разработки новой периодизации психического развития.

На большом эмпирическом материале Д. И. Фельдштейном было показано, что, несмотря на большое значение когнитивной сферы и познавательной мотивации (в том числе и стремления отразить собственные переживания и мотивы), основное значение для подростков имеет именно социальное развитие, которое и определяет возможности перехода на следующую ступень онтогенеза. Таким образом, им была теоретически обоснована и эмпирически подтверждена концепция социально признаваемой и социально одобряемой деятельности как особого по своему психологическому содержанию типа деятельности, сензитивного подростковому возрасту. Это позволило ему не только установить особенности формирования мотивов, развития сознания, самосознания подростков, но и целенаправленно стимулировать социальную активность развивающейся личности в соответствии с внутренней логикой ее становления.

Еще одним важным вкладом Д. И. Фельдштейна в психологию развития стала методологическая и содержательная разработка концепции двух типов социальной позиции: «я в обществе» и «я и общество». Их чередующееся доминирование в процессе онтогенеза позволило ученому рассматривать их как интегративные системы, связанные не только с выделенными Д. Б. Элькониным сторонами ведущих деятельностей (предметной и мотивационной), но и с разными тенденциями развития — стремлением к индивидуализации и к социализации.



Таким образом, им была разработана концепция поуровневого социального развития личности в онтогенезе, раскрывающая закономерности становления социальной зрелости детей, подростков, юношества. По сути, им создана принципиально новая социально-нормативная периодизация психического развития личности, раскрывающая закономерности и механизмы социализации-индивидуализации.

Большое значение для психолого-педагогической практики имеют выявленные в работах Д. И. Фельдштейна психологические условия, принципы и механизмы коррекции различных форм отклоняющегося поведения подростков, апробированные в опытно-экспериментальной работе и успешно внедренные в практику педагогической деятельности.

Когнитивному стилю Д. И. Фельдштейна присуще сочетание точности, скрупулезного анализа фактов в сочетании с фантазией, необходимой для экстраполяции полученных данных, выхода на новые уровни обобщения и анализа. Его отличает обостренное понимание, скорее даже предчувствие социально-психологического состояния общества и тех проблем, которые являются насущными не только «здесь и теперь», но и в ближайшей перспективе. Можно сказать, что это человек, опережающий время и потому владеющий его перспективным видением. Не случайно именно Д. И. Фельдштейн одним из первых поднял вопрос о важности методологии, новой, неклассической психологии, которая стала бы адекватным фундаментом исследований психологии детей и подростков в условиях неопределенности, характерной для эпохи кардинальных трансформаций.

Д. И. Фельдштейн проявил себя умелым организатором науки, учредителем и главным редактором многих исключительных по своей значимости изданий. С 1988 года он являлся почетным членом Американской психологической ассоциации. Его талант организатора сказывается не только в умении выбрать значимую проблематику теоретико-прикладных исследований, но и в выборе людей, которые могут эти проблемы разрабатывать. Недаром в 1999 году Д. И. Фельдштейн стал академиком-секретарем Отделения психологии и возрастной физиологии РАО, а с 2001 года и до последних лет жизни — вице-президентом РАО.

На этом посту он внес много важного и полезного в работу Академии, старался объединить работу институтов по ведущей научной и прикладной проблематике, организовать работу секций в Академии, отвечающих насущным задачам образования подрастающего поколения. Нельзя не сказать о важной работе на посту главного редактора журнала «Мир психологии», в которой ему активно помогала Э. В. Сайко. На базе тематических номеров журнала ими проводились научные семинары, которые стали одной из ведущих платформ и для научных дискуссий, и для обсуждения идей и тенденций, появившихся в науке в последние десятилетия, и для будущих открытий, конструирования принципиально новых направлений в теоретических исследованиях и прикладных работах.

Перу Д. И. Фельдштейна принадлежит более 300 научных работ, в том числе 25 монографий и 20 учебников и учебных пособий. Разработанные ученым фундаментальные положения стали классикой отечественной психологии развития, вошли в учебники для педагогических университетов и институтов. В их числе: «Трудный подросток» (1972), «Психология воспитания подростка» (1978), «Психологические основы общественно полезной деятельности подростков» (1982), «Психология современного подростка» (1987), «Психология развития личности в онтогенезе» (1989),



«Психология развивающейся личности» (1996), «Социальное развитие в пространстве-времени Детства» (1997), «Психология развития человека как личности», «Психология взаимодействия Взрослого Мира и Мира Детства».

Труды Д. И. Фельдштейна получили широкое признание как в России, так и во многих странах дальнего (США, Канада, Япония, КНР, ФРГ, Португалия, Франция, Великобритания, Финляндия, Словения, Чехия, Венгрия и др.) и ближнего зарубежья (Украина, Беларусь, Литва, Латвия, Грузия, Армения, Казахстан, Узбекистан, Таджикистан). Они переведены на многие языки. Под его руководством и при его консультировании подготовлено и защищено 73 кандидатские и 12 докторских диссертаций.

Показательно, что аналитическая монография «Психологическая наука в России XX столетия», изданная Российской академией наук, оценила труды Д. И. Фельдштейна как «наиболее современное и полное, основанное на эмпирических исследованиях, воссоздание личности».

Ученый неоднократно удостоивался высоких правительственных наград — ордена Трудового Красного Знамени (1960 год), медали «За доблестный труд» (1970 год), медали К. Д. Ушинского (1989 год), почетного звания «Заслуженный деятель науки Российской Федерации» (2000 год), ордена Почета (2005 год). В 1998 году за свою научную деятельность Д. И. Фельдштейн был удостоен премии Президента Российской Федерации в области образования, а теория психологии взросления удостоена в 2006 году премии Правительства Российской Федерации в области образования.

*Т. Д. Марцинковская,  
В. В. Рубцов*

Давид Иосифович Фельдштейн — выдающийся ученый с мировым именем, видный теоретик и организатор психологической науки, известный практик образования. Вся его жизнь была посвящена науке, развитию передовых идей психологии, ориентированных на практику воспитания и образования.

Осуществленная Д. И. Фельдштейном и его учениками система теоретических, экспериментальных и практических исследований имеет важное методологическое значение, открывает перспективу изучения, моделирования и конструирования инновационных форм образования в современной России.

Д. И. Фельдштейн всегда пользовался большим авторитетом при решении как научных, так и организационных проблем. Он был легко узнаваем и любим как в Российской академии образования, так и в студенческих аудиториях факультета психологии Московского психолого-социального университета. Под руководством Д. И. Фельдштейна осуществлялось взаимодействие с рядом образовательных учреждений и психолого-педагогических центров, решающих практические задачи образования.

Коллегам и ученикам Д. И. Фельдштейна навсегда запомнится его высокая требовательность к научной работе и публикациям, постоянная готовность прийти на помощь и обсудить те моменты в работе, которые вызывали неудовлетворенность и казались неразрешимыми. Кроме того, всех привлекала в нем требовательность, тонкий юмор, человеческое обаяние, бескорыстие и умение найти конструктивный выход из положения.

Лучшей памятью талантливому ученому, требовательному учителю и замечательному человеку Давиду Иосифовичу Фельдштейну будет внедрение и развитие его психолого-педагогических идей, глубоко гуманистических по содержанию и бессмертных по своей сути.

*От Московского психолого-социального университета*

---

---

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

<b>Белобрыкина О. А., Лимонченко Р. А.</b> Проблема подростковой девиантности в научном творчестве Д. И. Фельдштейна.....	17
<b>Белова Е. С.</b> Особенности современного детства и проблематика ранней одаренности.....	25
<b>Бостанджиева Т. М., Алферова А. Д., Алферова Е. И.</b> Исследование доминирующей сферы ответственности подростков в культурно-историческом аспекте.....	29
<b>Глебова С. М.</b> Особенности и взаимосвязи чувства одиночества в подростковом возрасте.....	36
<b>Жаркова А. М.</b> Особенности взаимодействия подростков с родителями.....	44
<b>Иерей А. Жарков.</b> Некоторые аспекты зависимости от компьютерных игр в подростковый период.....	48
<b>Корж Е. М.</b> Развитие подростка в современных условиях с учетом гендерных факторов.....	51
<b>Курачева Л. Г.</b> «Закономерность обратного действия» и освоение символики сказочного героя детьми дошкольного возраста.....	57
<b>Новгородцева А. П.</b> Чувство взрослости как фактор кризиса и социализации в подростковом возрасте.....	61

## ОБРАЗОВАНИЕ

### В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУКАХ

<b>Болдина Т. Г., Семенов И. Н.</b> Направления рефлексивно-деятельностной педагогики развития личности в школьном образовании.....	68
<b>Григорович Л. А., Качалина Е. Б.</b> Прогнозирование в образовании: психологический аспект.....	74
<b>Полякова И. В.</b> Методологические проблемы педагогической психологии: принципы интеграции, коммуникативности, «клиповости».....	81
<b>Сибгатуллина И. Ф., Шиннерль М.</b> Образование без границ, или Трансграничные международные программы интеллектуальных интеграций.....	86
<b>Скуднова Т. Д.</b> Проблема смысла в науке и психолого-педагогическом образовании.....	94

## **ПСИХОЛОГИЯ ПРОШЛОГО, НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО**

<b>Букатов В. М.</b> Эмпирические пути изучения неосознаваемого: XX век о «новизне» и «бескорыстии» как психических феноменов.....	101
<b>Воронцова Ю. А.</b> Педагогическая наука и ее терминология в контексте техногенной цивилизации: тенденции развития .....	113
<b>Зыкова М. Н.</b> Образ счастья в традиционной культуре.....	119
<b>Плигин А. А.</b> Системное формирование жизненного пути личности и проектирование стратегии психологической помощи .....	126

## **ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

<b>Кошелева Ю. П.</b> От наблюдения к наблюдательности .....	142
<b>Красило Д. А.</b> Психологический образ наставника в реальном самоопределении молодежи.....	156
<b>Никитин А. А.</b> Новый взгляд на музыкальную одаренность.....	163
<b>Петрикова Н. В.</b> Уровень самооценки как фактор формирования профессиональной направленности .....	170
<b>Шнейдер Л. Б.</b> Практический психолог как профессионал .....	176

## **ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

<b>Бозаджиев В. Ю., Рудь Н. Б., Ярмова Т. Б.</b> Трехкомпонентная образовательно-развивающая модель «Ноосфера» как один из инструментов достижения экологической социализации учащихся в условиях общеобразовательного учреждения .....	189
<b>Курачев Д. Г.</b> Конфессиональная приобщенность в условиях современной социализации .....	200
<b>Марьясова Н. В.</b> Психолого-педагогические причины социального сиротства .....	205
<b>Морозова А. Р.</b> Становление мировосприятия у младших школьников.....	212
<b>Сазонова С. Д.</b> Изучение экономического мышления студентов как условие социализации личности .....	218
<b>Сотникова Т. Ю.</b> Проблема девиации в психологии: зависимость и созависимость .....	226
<b>Сыманюк В. В., Сыманюк Н. В.</b> Цифровая идентичность как феномен современной молодежной среды.....	232
<b>Сведения об авторах.....</b>	<b>237</b>

---

---

# TABLE OF CONTENTS

## PSYCHOLOGY OF CHILDREN AND TEENAGERS

<b>Belobrykina O. A., Limonchenko R. A.</b> Teenage deviance problem in D. I. Feldshtein's scientific creativity.....	17
<b>Belova E. S.</b> Features of the modern childhood and the early endowments' range of problems.....	25
<b>Bostandzhieva T. M., Alfeorova A. D., Alfeorova E. I.</b> The study of the dominating sphere of teenagers' responsibility in the cultural and historical aspect .....	29
<b>Glebova S. M.</b> Features and interrelations of the feeling of loneliness at teenage .....	36
<b>Zharkova A. M.</b> Features of interaction between teenagers and parents.....	44
<b>Priest A. Zharkov.</b> Some aspects of computer games addiction at teenage .....	48
<b>Korzh E. M.</b> Teenager's development in modern conditions subject to gender factors.....	51
<b>Kuracheva L. G.</b> Reverse action pattern and the preschool children's development of the tale hero symbolism.....	57
<b>Novgorodtseva A. P.</b> A sense of maturity as a factor of crisis and socialization at teenage .....	61

## EDUCATION IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES

<b>Boldina T. G., Semeonov I. N.</b> Directions of the reflexive and activity pedagogics of development .....	68
<b>Grigorovich L. A., Kachalina E. B.</b> Forecasting in education: a psychological aspect .....	74
<b>Polyakova I. V.</b> Methodological problems of the pedagogical psychology: principles of integration, communicativeness, mosaic thinking .....	81
<b>Sibgatullina I. F., Shinnerl M.</b> Education without borders, or cross-border international programs of intelligent integrations.....	86
<b>Skudnova T. D.</b> The problem of meaning in the science and in the psychological and pedagogical education .....	94

## PSYCHOLOGY OF THE PAST, PRESENT AND FUTURE

<b>Bukatov V. M.</b> Empirical ways of exploring the extramental: the twentieth century about the novelty and unselfishness as a mental phenomena.....	101
<b>Vorontsova Y. A.</b> Pedagogical science and its terminology in the context of technogenic civilization: tendencies of development.....	113
<b>Zykova M. N.</b> The image of happiness in the traditional culture .....	119
<b>Pligin A. A.</b> Systematic development of the personality's way of life and the psychological assistance strategy design.....	126

## PSYCHOLOGY OF PERSONALITY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

<b>Kosheleva Y. P.</b> From observation to oversight .....	142
<b>Krasilo D. A.</b> Psychological image of the mentor in the real self-determination of youth.....	156
<b>Nikitin A. A.</b> A new look at musical talent .....	163
<b>Petrikova N. V.</b> The level of self-esteem as a factor of formation of professional orientation.....	170
<b>Schneider L. B.</b> The practical psychologist as a professional.....	176

## SOCIALIZATION PSYCHOLOGY

<b>Bozadzhiev V. Y., Rud' N. B., Yarmova T. B.</b> The three-component educational developing noosphere model as an instrument for achieving the environmental socialization of students in educational institutions.....	189
<b>Vidnichuk S. S.</b> Gender aspects of the relationship of creativity, general and social intelligence .....	200
<b>Kurachev D. G.</b> A confessional access in the conditions of modern socialization.....	205
<b>Maryasova N. V.</b> Psychological and pedagogical reasons of the social orphanage .....	212
<b>Morozova A. R.</b> The formation of attitude in pupils .....	218
<b>Sazonova S. D.</b> The studying of students' economic thinking as a condition of the personality's socialization .....	226
<b>Sotnikova T. Y.</b> The problem of deviation in psychology: addiction and codependency .....	232
<b>Symanyuk V. V., Symanyuk N. V.</b> Digital identity as a phenomenon of modern youth environment.....	237



---

---

# ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ PSYCHOLOGY OF CHILDREN AND TEENAGERS

УДК 159.922.7

*О. А. Белобрыкина, Р. А. Лимонченко*

**Проблема подростковой девиантности  
в научном творчестве Д. И. Фельдштейна**

*О. А. Belobrykina, R. A. Limonchenko*

**Teenage deviance problem  
in D. I. Feldshtein's scientific creativity**

В статье представлен анализ работ Д. И. Фельдштейна – ученого, большую часть своей научно-творческой жизни исследовавшего проблему подростковых девиаций. Показано, что девиантным подросткам свойственны потребностные деформации и искажения, перестройка которых возможна при их активном включении в общественно полезную деятельность.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, девиантное поведение, потребности личности, общественно полезная деятельность.

Давид Иосифович Фельдштейн – выдающийся российский ученый, внесший значительный вклад в развитие психологии. Самим Давидом Иосифовичем и под его редакцией подготовлено и опубликовано значительное количество работ, центральная проблема которых – психическое и социальное развитие детей и подростков.

Ученый развивал идею об онтогенетическом развитии психики с учетом сложной взаимосвязи между биологическими и социальными факторами. Культурно-исторические условия становления личности, а именно социальные нормы и характер ее

взаимоотношений с окружающими, содержание воспитания и обучения определяют, полагал он, данную взаимосвязь в наибольшей степени [13]. Основой научных идей исследователя выступали положения отечественных психологов — Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, М. И. Лисиной и многих других. В частности, представление Л. С. Выготского о том, что «культурное развитие приобретает совершенно своеобразный и ни с чем не сравнимый характер, поскольку оно совершается одновременно и слитно с органическим созреванием, поскольку носителем его является растущий, изменяющийся, созревающий организм ребенка» [1, с. 31], нашло отражение в работах Д. И. Фельдштейна при разработке концепции поуровневого социального развития личности в онтогенезе, в рамках которой раскрыты психологические закономерности становления социальной зрелости на разных этапах детства [11].

Положение Д. Б. Эльконина о закономерной смене одного возрастного периода другим [19] с чередованием ведущей деятельности (обуславливающей главные изменения в определенном возрасте и приводящей к новообразованиям [3]) и логически сменяющимися друг друга системами «ребенок — взрослый» (периоды освоения норм, мотивов и задач отношений между людьми) и «ребенок — предмет» (усвоение общественно закрепленных способов действия с предметами) послужило основой при разработке Д. И. Фельдштейном принципиально новой социально-нормативной периодизации психического развития личности [9]. Идеи Д. Б. Эльконина о ведущем виде деятельности [19] и рассуждения А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна о том, что побуждают ребенка к деятельности его потребности [3; 4], нашли отражение при разработке Давидом Иосифовичем теории общественно полезной деятельности как ведущей в подростковом возрасте [7].

Пик развития потребностей, полагал исследователь, наблюдается именно в подростковом возрасте в виде духовных потребностей: потребности в признании, самостоятельном планировании своей деятельности, отстаивании определенных нравственных принципов, независимости в целом. Направленность подростка на поиск новой для него деятельности, в которой допустимо проявить себя и получить социальную оценку результатов

деятельности, но, одновременно с этим, отсутствие полного осознания своих возможностей может выражаться в неадекватной самооценке и, как следствие, повышенном/пониженном уровне притязаний, а соответственно, лишь частичном удовлетворении обозначенных потребностей [13].

В качестве общественно полезной деятельности в подростковом возрасте, по мысли ученого, может выступать участие в социальных проектах, посвященных, например, превенции и интервенции асоциальных форм поведения (алкоголизма, наркомании и пр.), в патриотических организациях, творческих объединениях и т. п. Отмечая, что «весьма велико воспитательное значение труда, однако при условии, что труд подростка соответствующим образом организован (то есть является общественно полезным, коллективным по своему содержанию, инициативным, творческим и посильным для него)» [12, с. 127], Д. И. Фельдштейн, по сути, акцентировал внимание исследователей и специалистов помогающих профессий на значимости и потенциальных возможностях профориентации как особой технологии конструирования личностных и профессиональных планов в работе с девиантными подростками [2; 5].

Исследуя потребности, ведущие мотивы и ценности ребенка в процессе взросления, Д. И. Фельдштейн раскрыл их содержание, механизмы и характер динамического преобразования, что позволило ему создать принципиально новую типологию направленности личности. По критерию степени деформации ценностно-мотивационной сферы, проявляющейся в отношениях субъектов к обществу, к другим людям, к труду, он подразделяет личностную направленность на следующие типы: гуманистическую, эгоистическую, депрессивную, суицидальную [10].

Рассматривая подростковый возраст «как особую фазу психического развития, фазу перехода от детства к взрослости» [8, с. 33], Д. И. Фельдштейн подчеркивал остроту происходящего в этот период психического преобразования личности, ее дисгармоничность. Ученый справедливо отмечал, что подросток еще не включен в производительную деятельность, но уже содержательней становится его жизнь в школьном коллективе и общественных объединениях, он, в частности, может быть инициатором каких-либо досуговых мероприятий, брать на себя ответствен-

ность за исполнение распределенных в группе обязательств. У подростка, по сравнению с ребенком младшего школьного возраста, появляется способность к волевой деятельности, но она достаточна только для проявления настойчивости в какой-то одной деятельности (учебно-познавательной, в организаторском труде, общественно-политической жизни или спорте и т. д.). Воображение подростка приобретает более реалистичный и критический характер, но «при значительной склонности к романтическому» [13, с. 296]. Отсутствие определенного жизненного опыта у подростка выражается в частой смене позиции по отношению к ценностям группы или общества. В связи с этим ученый дифференцировал три уровня развития потребностей внутри подросткового возраста.

1. *«Локально капризный» (10–11 лет)*, в рамках которого стремление к самостоятельности и признанию со стороны взрослых проявляется ситуативно, в решении конкретных задач; принимается позиция «я хочу» (например, в выборе одежды для прогулки).

2. *«Правозначимый» (12–13 лет)*, когда принимаются позиции «я могу» и «я должен»; подросток характеризуется уже не стремлением показать свою самостоятельность, а стремлением к получению общественного признания и оценке его субъектности со стороны других. Так, он начинает принимать активное участие в общественно полезной деятельности, в основном внутри школы (например, в школьных субботниках, классных часах, волонтерских молодежных движениях).

3. *«Утверждающе действенный» (14–15 лет)*, который характеризуется тем, что подросток ориентируется на идеальные формы личностного поведения, которые сам себе задает, анализируя поведение окружающих. Возможность этого появляется в связи с тем, что у него «...возникает “оперативная самооценка”, определяющая отношение подростка к себе в настоящее время. Эта самооценка основывается на сопоставлении подростком своих личностных особенностей, форм поведения с определенными нормами, которые выступают для него как идеальные формы его личности» [14, с. 330].

В целом нравственному развитию подростков свойственно наличие социально приемлемых путей удовлетворения своих

потребностей. Их искажение (как путей, так и самих потребностей), по замечанию Д. И. Фельдштейна, вызывают подростковые девиации. Девиантным подросткам свойственна прежде всего деформация духовных, познавательных и эстетических потребностей, которая проявляется в ярко выраженной эгоистичности, примитивизме, общественно-отрицательном характере удовлетворения потребностей (курение, бродяжничество и др.). У них искажены представления о дружбе, долге и чести, понижен интерес к учебной деятельности и чтению (при отсутствии нарушений в интеллектуальной сфере), наблюдается низкая культура досуга (интерес к бесцельному времяпрепровождению, зрелищам) [17]. Идеографическая характеристика деформированных потребностей позволила Д. И. Фельдштейну классифицировать девиантных подростков на несколько групп:

- 1) *подростки с устойчивым комплексом общественно-отрицательных потребностей*, у которых значительно искажены представления о товариществе, смелости, ослаблено чувство стыда, отмечается равнодушие к переживаниям других, осознанность совершаемых девиаций;
- 2) *подростки с деформированными потребностями, стремящиеся подражать подросткам первой группы*, но девиации совершаются ими ситуативно, «в результате спонтанно возникшего на фоне общей направленности личности мотива» [15, с. 391];
- 3) *подростки с конфликтом между деформированными и позитивными потребностями*, у которых знания общественно приемлемых форм поведения не входят в систему их убеждений, и поэтому эгоистическое стремление получать удовольствие и неумение противостоять ситуации вызывают антиобщественные поступки;
- 4) *подростки со слабо деформированными потребностями*, которым свойственна легкая внушаемость, неуверенность в себе и лживость;
- 5) *подростки, не имеющие потребностных искажений*, которых отличает трудолюбие, исполнительность, обостренное чувство стыда, но вместе с тем они легко поддаются влиянию со стороны сверстников.

Примечательно, что в ранних работах Д. И. Фельдштейн полагал основной причиной искажения естественных потребностей подростка и, как следствие, появления поведенческих нарушений неблагоприятную среду. Пьянство родителей, их грубость, равнодушие к окружающим, противоправные деяния и так далее ущемляют личность подростка, в связи с чем он инициирует драки, кражи и побеги [6; 8]. В своих последних работах ученый отмечает, что не меньшее влияние на развитие современного ребенка оказывают негативные изменения макросреды, а именно актуализация потребительства, размытость ценностных ориентиров, психологическое отчуждение взрослых от мира детства [18]. «Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого или определенного конкретного социума — семьи, класса, ближайшего окружения, дворовых компаний, пионерской, комсомольской организаций, но всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию — ситуацию разорванных связей, когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов он находится в огромном развернутом социальном пространстве» [18, с. 7]. С. Л. Рубинштейн утверждал, что потребности являются источником эмоций («эмоция выражает активную сторону потребности» [4, с. 553]). Поэтому современные подростки, испытывая чувство беспомощности, безнадежность, тревогу, неуверенность в себе и в своем будущем, проявляя инфантильность, «не хотят взрослеть» [18, с. 8], то есть удовлетворять свойственные их возрасту потребности в самостоятельности и независимости. При этом трансформируется потребность в самовыражении: подростки объединяются в суб- и контркультуры, чаще общаются виртуально и находят эмоционально насыщенные формы досуга в Интернете. Таким образом, аномия и высокая роль информационных технологий в жизни каждого подростка повышают риск потребностных искажений и деформаций.

Подводя краткий итог, отметим, что основное внимание научно-исследовательской деятельности Д. И. Фельдштейна на протяжении многих лет было сконцентрировано именно на изучении личностного становления подростка «в норме» и с отклонениями от нее. Ученый теоретически обосновал

социально-психологические условия коррекции отклоняющегося поведения в подростковом возрасте, которые не только были плодотворно реализованы в практике перевоспитания подростков-правонарушителей [7; 13; 16; 17], но и не потеряли своей значимости для современной девиантологии, в том числе и в работе с несовершеннолетними делинквентами. Можно полагать, что общественно полезная деятельность является исключительно важной для удовлетворения подростковых потребностей, развития нравственных качеств личности, самосознания, социальных эмоций. Развивающий потенциал такой деятельности целесообразно учитывать при организации сопровождения подростков группы риска. Адекватная инициация у проблемных подростков социальной мотивации посредством их активного включения в жизнь школы, в общественные молодежные организации, деятельность классного коллектива и прочее содержит продуктивный ресурс для преодоления девиантности и формирования социально приемлемых форм поведения.

### Список литературы

1. Выготский Л. С. Проблемы развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — С. 6–41.
2. Котов И. В. Опыт применения биографического метода в профориентационной работе со старшеклассниками / И. В. Котов, О. А. Белобрыкина // Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образовании : материалы междунар. науч.-практич. конф. (Турция, г. Кемер, 14–20 марта 2010 г.) / под науч. ред. М. Г. Чухровой, О. А. Белобрыкиной. — Новосибирск : Альфа Виста, 2010. — С. 105–109.
3. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1983. — С. 281–302.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2003. — 713 с.
5. Социальная психология образования : учеб. пособие / под ред. О. Б. Крушельницкой, М. Е. Сачковой, Л. Б. Шнейдер. — М.: Вузовский учебник ; ИНФРА-М, 2015. — 320 с.
6. Фельдштейн Д. И. Психология воспитания подростка / Д. И. Фельдштейн. — М.: Знание, 1978. — 47 с.
7. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д. И. Фельдштейн. — М.: Педагогика, 1982. — 224 с.

8. Фельдштейн Д. И. Психологические аспекты изучения современного подростка / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. — 1983. — № 1. — С. 33–42.

9. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. — М. : Педагогика, 1989. — 206 с.

10. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: избранные психологические труды / Д. И. Фельдштейн. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 368 с.

11. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Флинта, 1997. — 158 с.

12. Фельдштейн Д. И. Подростковый возраст / Д. И. Фельдштейн // Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Флинта, 2004. — С. 124–127.

13. Фельдштейн Д. И. Психологические особенности подростка и их учет в формировании его мотивационно-потребностной сферы / Д. И. Фельдштейн // Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Флинта, 2004. — С. 290–308.

14. Фельдштейн Д. И. Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста / Д. И. Фельдштейн // Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Флинта, 2004. — С. 319–346.

15. Фельдштейн Д. И. Психологическая характеристика личности подростков-правонарушителей / Д. И. Фельдштейн // Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Флинта, 2004. — С. 375–405.

16. Фельдштейн Д. И. Человек как созидатель и носитель социального / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007. — 515 с.

17. Фельдштейн Д. И. Трудный подросток / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2008. — 206 с.

18. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы / Д. И. Фельдштейн // Национальный психологический журнал. — 2010. — № 2. — С. 6–11.

19. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — С. 66–86.



*Е. С. Белова*

## **Особенности современного детства и проблематика ранней одаренности**

*E. S. Belova*

### **Features of the modern childhood and the early endowments' range of problems**

Статья посвящена психологическим аспектам современного детства, которые рассматриваются в связи с изучением проблематики ранней одаренности. Особое внимание уделяется творческому наследию Д. И. Фельдштейна: его разработкам психолого-педагогических проблем детства как особого, объективно существующего социального явления. Учет особенностей современного детства как принципиально нового феномена в контексте тех существенных изменений, которые произошли в российском обществе, составляет важное условие изучения проблематики ранней одаренности на современном этапе развития психологической науки. Представлен подход к изучению специфики раскрытия дарований дошкольников в лаборатории психологии одаренности Психологического института.

**Ключевые слова:** современное детство, Д. И. Фельдштейн, глубинные изменения, развитие, ранняя одаренность, дошкольный возраст.

В трудах выдающихся психологов всегда можно найти идеи, которые могут быть основополагающими для разработки многих проблем психологии, в том числе тех, которые не становились предметом исследования этих ученых. Это в полной мере относится к работам Давида Иосифовича Фельдштейна — яркого представителя отечественной психологической науки. Разносторонний талант Давида Иосифовича проявлялся в глубинных теоретических разработках фундаментальных проблем возрастной и педагогической психологии, психологии развития, психологии личности. Им разработана концепция поуровневого социального развития личности в онтогенезе, раскрывающая закономерности становления социальной зрелости детей, подростков, юношества [5]. Д. И. Фельдштейну удалось теоретически обосновать и глубоко практически проработать проблему психологических условий, механизмов коррекции различных форм отклоняющегося поведения детей [3]. Как талантливого организатора психологической науки, опытного практика образования, Д. И. Фельдштейна отличала активность и

смелость в поиске новых подходов к решению актуальных проблем воспитания и образования. Его научные труды получили широкое признание не только в России, но и за рубежом, составили основу новых направлений в области психолого-педагогической науки и образовательной деятельности.

Давид Иосифович интересовался проблематикой ранней одаренности, поддерживал инициативы исследования в этой области, видел перспективы ее изучения. И хотя ранняя одаренность не являлась предметом его научных изысканий, в трудах ученого можно выделить психологические идеи, имеющие большое значение для разработки данной проблематики на современном этапе развития психологической науки. И прежде всего это идеи, связанные с представлением современного детства как принципиально нового феномена — психологического, педагогического, культурного в контексте тех существенных изменений, которые произошли в мире и, в частности, в российском обществе.

Изучение психолого-педагогических проблем детства как особого, объективно существующего социального явления со своими характерными чертами и внутренними законами развития являлось основным направлением многолетних теоретических и экспериментальных исследований Д. И. Фельдштейна. Детство рассматривалось ученым как сложный самостоятельный организм, неотъемлемая часть социума, которая выступает в качестве особого субъекта многоплановых разнохарактерных отношений не только между отдельными взрослыми и детьми, но и между мирами взрослых и детей как субъектами взаимодействия.

Качественно новое пространство открытых границ, в котором сейчас живет человек, огромный прессинг потоков информации обуславливают глубинные изменения всех психических процессов человека, жизненных ритмов, душевных переживаний, а также способствуют появлению новых потребностей и новых возможностей их реализации. И все эти процессы, как считал Д. И. Фельдштейн, наиболее выраженно проявляются в детстве, когда идет формирование социально-психологических особенностей, способностей растущего человека, усваиваются нормы общества. В этом плане детство можно рассматривать как особое целостно представленное социальное явление, которое имеет определенное временное протяжение. В пространстве современной жизни мир

детства выходит из системы постоянного контакта со взрослыми. Если раньше ребенок развивался в условиях малого социума: семьи, школы, ближайшего окружения, то сейчас уже с дошкольного возраста он находится в огромном развернутом социальном пространстве, в котором на сознание ребенка оказывается сильное информационное воздействие, иногда перекрывающее знания, получаемые от родителей, педагогов. «Растущий человек сегодня стал другим. В частности, он по-новому воспринимает мир, по-новому осваивает информацию. Он вырос в плане социальной зрелости в одних случаях и проседает в других» [4, с. 25].

Анализируя результаты проводимых в психологии исследований современных детей, Д. И. Фельдштейн отмечал противоречивость данных, фиксирующих реальные изменения детей и сложную ситуацию растущего человека. Современное детство, по мнению ученого, невозможно полностью понять с помощью прежних классических научных концепций, необходимо проведение новых теоретических, практических и экспериментальных исследований. В связи с этим Д. И. Фельдштейн подчеркивал необходимость «не просто уточнения и углубления наших знаний о Детстве как особом социальном феномене, его месте в социуме, но и раскрытия всех его сущностно значимых особенностей и характеристик в современном мире» [2, с. 3].

Среди перспективных направлений исследований, позволяющих определить оптимальные условия развития современного ребенка, Д. И. Фельдштейн выделял как одно из важных изучение проблемы одаренности детей. «Нам важно проследить известную сензитивность к этому отдельным возрастным периодам, систематизировать имеющиеся и создать новые методы диагностики интеллектуальных способностей и креативности» [6, с. 32]. Подчеркивая роль образования и воспитания в развитии детской одаренности, ученый относил к важнейшим проблемам психологии системную организацию образования одаренных детей, испытывающих серьезные трудности и в собственном развитии, и в отношениях с окружающими [4].

В настоящее время учет специфики современного детства составляет необходимое условие научной разработки проблем детской одаренности. Как отмечал Д. И. Фельдштейн, современная действительность открывает большие возможности для

развития ребенка. В связи с этим проблематика ранней одаренности приобретает особую актуальность. В лаборатории психологии одаренности Психологического института РАО ведутся исследования специфики раскрытия потенциала дошкольников. В соответствии с концептуальными положениями об одаренности, разработанными А. М. Матюшкиным (концепция «Творческая одаренность») [1], основу ее составляет высокий творческий потенциал, который на этапе дошкольного возраста проявляется в стойкой познавательной мотивации, выраженной познавательной активности, опережении в развитии когнитивной сферы, большом стремлении к творчеству в игре и других видах деятельности. Базовой для исследований ранней одаренности была принята разработанная Е. И. Щеблановой структурно-динамическая модель одаренности [7].

Применение метода комплексного анализа в проведенном нами лонгитюдном исследовании развития детей-дошкольников с признаками одаренности позволило значительно расширить, дополнить научные представления об особенностях ранней одаренности: рассмотреть творческий, интеллектуальный и эмоционально-личностный аспекты ее проявлений; выявить условия, способствующие раскрытию детской одаренности на этапе дошкольного возраста.

Важно подчеркнуть, что результаты диагностики и развития одаренности в дошкольном возрасте не определяют будущие достижения, а лишь отражают их вероятность. Ранняя одаренность требует к себе бережного, внимательного отношения. Только на основе научно обоснованного подхода к диагностике и развитию одаренности ребенка возможно максимальное раскрытие его дарований как на этапе дошкольного возраста, так и в будущем.

### **Список литературы**

1. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1912–2012 : материалы конференции (Москва, 24 октября 2012 г.) / под общ. ред. В. В. Рубцова. — СПб. : Нестор-история, 2012. — С. 812–818.
2. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. — 2011. — № 4. — С. 3–12.

3. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д. И. Фельдштейн. — М. : Педагогика, 1982. — 224 с.
4. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума / Д. И. Фельдштейн // Психологическая наука и образование. — 2012. — № 1. — С. 18–32.
5. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Флинта, 1999. — 672 с.
6. Фельдштейн Д. И. Современное Детство: проблемы и пути их решения / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. — 2009. — № 2. — С. 28–32.
7. Щербанова Е. И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте : автореф. дис. ... докт. психол. наук / Е. И. Щербанова. — М., 2006. — 48 с.

УДК 316.614

*Т. М. Бостанджиева,  
А. Д. Алферова, Е. И. Алферова*

**Исследование доминирующей сферы  
ответственности подростков  
в культурно-историческом аспекте**

*Т. М. Bostandzhieva,  
А. D. Alfeorova, E. I. Alfeorova*

**The study of the dominating sphere of teenagers'  
responsibility in the cultural and historical aspect**

Статья посвящена исследованию сфер ответственности подростков в культурно-историческом аспекте. Приведены результаты изучения доминирующей сферы ответственности во взаимодействии подростков с учителями в школьной ситуации, в семье, с одноклассниками и широким социальном взаимодействии. Культурно-исторический анализ показывает значимые изменения в доминирующей сфере ответственности подростков.

**Ключевые слова:** подростки, ответственность, культурно-историческая теория, доминирующая сфера ответственности.

В контексте культурно-исторической теории развитие имеет свои стадии, но переход от одной стадии к другой происходит не по биологическим законам адаптации организма к среде, а под действием системы обучения, заданной исторически сложившейся

ся отдельной культурой. Л. С. Выготский считал, что обучение не только неразрывно связано с развитием, но, более того, оно способно вести за собой развитие. И обучение, и культурное развитие ребенка начинаются с первых дней его жизни. Кроме того, все психические процессы, формирующиеся у ребенка, формируются у него в совместной деятельности с взрослыми.

Между внутренним миром человека и внешним миром, его окружающим, лежит переживание. «Переживание есть единица, в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается... с другой стороны, представлено то, как я переживаю это...» Переживание обеспечивает эмоциональную напряженность ситуации развития, которая возникает между ребенком и другими лицами [5, с. 5–23].

Продолжая мысль Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьев писал, что личность является качеством индивида, приобретаемым в социальных отношениях, в них он включается своей деятельностью. Именно через деятельность индивид становится личностью, развивается как личность. А. Н. Леонтьев не отрицал телесность индивида, его врожденные и приобретенные свойства, обозначая их как предпосылки формирования личности наравне с внешними условиями и обстоятельствами жизни человека [6]. Таким образом, важно отметить, что качества личности, как и сама личность, развиваются в межличностном общении и деятельности человека.

В контексте культурно-исторической теории ответственность можно понимать как качество личности, определяющее деятельность, поведение человека на основе осознания и принятия им необходимой зависимости этой деятельности, поведения от общественных целей и ценностей [1; 2; 3; 7; 8; 9; 10]. То есть именно общество и его запросы влияют на становление как ответственности, так и иных качеств личности.

Д. И. Фельдштейн, посвятив свою научную жизнь психологии подростков, особое внимание уделял изменениям, которые происходят в их жизнедеятельности под влиянием социокультурных условий. Под его руководством были проведены комплексные исследования условий формирования социальной ответственности подростков и старшеклассников, отраженные в работах И. Г. Шендрика, Л. А. Радзиховского, Н. И. Скорбилиной, Т. Н. Сидоровой, Е. В. Лекторской, И. М. Вереникиной, С. К. Нурмухамбетовой,

С. П. Иванова, С. М. Масгутовой, В. П. Землянухина, М. Г. Тайчинова, М. В. Савчина, Н. Н. Румянцевой, Т. М. Бостанджиевой и др. Д. И. Фельдштейн отмечал, что социальная ответственность активно развивается в процессе становления личности от 10 до 17 лет. В этот период наблюдается активное формирование самосознания человека, выступающего в социальной позиции общественно ответственного субъекта. При этом речь, по мнению Д. И. Фельдштейна, идет об особом понимании ответственности не просто за себя, а ответственности за себя в общем деле, ответственности за это общее дело и за других людей [11].

Он указывал: «В процессе онтогенеза растущий человек овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием, то есть происходит социализация. В то же время человек приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, то есть происходит его индивидуализация» [10, с. 8].

По его мнению, развитие подростка происходит при целенаправленном включении его в систему деятельности, соответствующей его возрасту. Именно в такой деятельности, помимо предметно-практического ее аспекта, проявляется направление на усвоение норм взаимоотношений между подростком и другими людьми. Потребность подростка в социальном признании является результатом онтогенетического развития и может быть удовлетворена только в деятельности, в которой подросток чувствует себя равноправным членом общества. Следует отметить, что прямое влияние на формирование личности подростка оказывают конкретно-исторические условия, в которых развивается подросток. В зависимости от исторического периода, от того, что происходит в обществе, у подростков формируются разные мотивы деятельности, разное отношение к тому или иному делу [10, с. 4–17].

Наше исследование посвящено выявлению значимых для современного подростка сфер социальных отношений, в которых он испытывает чувство ответственности. В исследовании использовался опросник «Исследование доминирующих сфер ответственности подростков», разработанный Е. И. Алферовой. При разработке опросника было выделено четыре сферы ответственных отношений:

- 1) сфера ответственности во взаимодействии с учителями: ответственность за свою успеваемость, отношение к учителю, выполнение школьных требований и пр.;

- 2) сфера ответственности во взаимодействии с одноклассниками: участие в общих классных мероприятиях, отношение в классе к отстающим в учебе, интерес к нуждам одноклассников и оказание им помощи и пр.;
- 3) сфера ответственности во взаимодействии в семье: помощь родителям по дому, участие в решении семейных вопросов, ориентация на родительское мнение, чувства и пр.;
- 4) сфера ответственности в широком социальном взаимодействии: ориентация на вклад в развитие общества, участие в оказании помощи социально нуждающимся членам общества, исполнение правовых норм и пр.

Кроме того, выявлялся показатель стремления к инициативности и исполнительности у подростков. Исследование проводилось на базе школ г. Тобольска. В нем приняли участие 137 человек: учащиеся 6, 7 и 9-х классов. Помимо данного исследования, был проведен сравнительный анализ результатов, полученных в 2016 и 2005 годах.

*Таблица 1*

**Результаты сравнительного исследования  
доминирующей сферы ответственности подростков  
в 2005 и 2016 годах (%)**

Год исследования	Ответственность во взаимодействии				Стремление	
	с учителями	с семьей	с одноклассниками	с обществом	к исполнительности	к инициативности
2005	55,8	74,4	60,13	65,6	41,14	58,86
2016	59,55	82,8	64,1	83	50,29	49,71

Как видно из таблицы 1, для подростков в 2005 году доминирующей сферой значимости отношений являлась сфера ответственности во взаимодействии с семьей (74,4 %), затем — в широком социальном взаимодействии (65,6 %), далее — во взаимодействии с одноклассниками (60 %) и менее выраженной — ответственности во взаимодействии с учителями в ситуации школьной жизни (55,8 %).

Можно предположить, что в начале 2000-х годов подростки в меньшей степени были включены в социально значимую деятельность. Вместе с тем подростки более полагались на семью.



В настоящее время мы можем наблюдать повышение значимости сферы ответственности подростков в социально значимой деятельности, во взаимодействии с обществом (83 %), которая становится столь же важной, как и ответственность во взаимодействии с семьей (82,8 %).

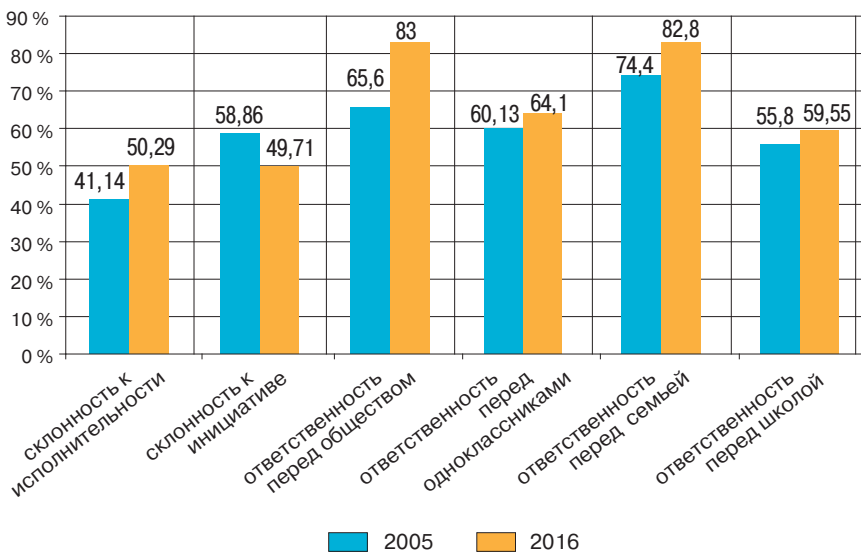
В сфере социальных отношений подростков значимой является включенность в социально значимую и социально одобряемую общественную деятельность. Для них значимы положения о том, что каждый человек должен внести вклад в развитие гражданского общества, быть законопослушным россиянином. Они осознают, что в настоящее время обществу нужны образованные люди. Подростки уверены в том, что хотят помогать слабым и нуждающимся, людям, попавшим в беду, большинство хотят своим трудом приумножить богатство России.

В сфере семейных отношений подростки полагают, что нужно уважать родителей, семью, помогать им по дому, заботиться о родителях в будущем. Они готовы прислушиваться к советам старших членов семьи, однако не все дети одинаково успешно выстраивают гармоничные отношения с родителями. Подростки пытаются не обманывать их, реже расстраивать, они стараются понять трудности, которые возникают у родителей.

Вместе с тем показатели ответственности во взаимодействии современных подростков с одноклассниками (64 %) и учителями в ситуации школьной жизни (60 %) повысились в сравнении с прошлым десятилетием, однако остались в той же последовательности значимости отношений. В сфере отношений с одноклассниками большинство подростков утверждают, что не подведут класс, готовы отстаивать его честь в различных мероприятиях. Они хотели бы, чтобы одноклассники помогли в учебе отстающим, однако самостоятельно этим заниматься готовы далеко не все. Им безразлично, когда оскорбляют их одноклассников, сами же в общении с людьми считают, что должны быть дружелюбными, отношение к другим у них не определяется материальным положением. Сверстники далеко не всегда стремятся понимать, чувствовать настроение друг друга, не интересуются нуждами и заботами других, не знают их проблем, вследствие чего не способны заявить, что готовы помочь человеку в трудных ситуациях.

Во взаимодействии с учителями подростки считают, что главное — предметное взаимодействие. Большинство из них не склонны обвинять в своих учебных неудачах учителя, они понимают предъявляемые им требования, однако не всегда их принимают. К замечаниям, сделанным педагогами, они по большей части равнодушны. По многим вопросам у подростков наблюдается неопределенность, однако они готовы нести ответственность за свои поступки. Наряду с этим они уверены, что знания в школе получают исключительно для себя, поэтому учеба — это лишь их дело.

Вместе с тем, в сравнении с подростками 2005 года, современные подростки менее склонны к проявлению инициативы, что наглядно отражено на рисунке 1.



**Рис. 1. Результаты сравнительного анализа доминирующей сферы ответственности подростков в 2005 и 2016 годах**

Таким образом, можно проследить следующие тенденции.

1. Количественные показатели значимости сфер ответственности современных подростков выше, чем у подростков в 2005 году.

2. Значительно возросла значимость сферы ответственности подростков перед обществом.

3. Наряду с этим у современных подростков преобладает стремление к исполнительности, по сравнению с подростка-

ми в 2005 году, у которых был выше показатель стремления к инициативе.

Можно предположить, что в современных условиях повысилась роль общественных отношений: подростков чаще включают в социальные проекты, мероприятия, в связи с этим ответственность перед обществом актуализируется во многих сферах жизни современного человека. Мы предполагаем, что для повышения значимости сфер ответственности во взаимодействии с учителями и одноклассниками в ситуации школьной жизни подросткам необходима общественно полезная социально значимая и одобряемая деятельность, в которой каждый из них занимал бы определенную, важную для других позицию в школьной жизни. Это полностью согласуется с основными положениями теории Д. И. Фельдштейна о поэтапном социальном развитии личности в онтогенезе.

### Список литературы

1. Алферова Е. И. Специфика структуры ответственности школьных учителей и студентов педуза / Е. И. Алферова // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. — 2010. — № 4 (72). — С. 31–41.
2. Бостанджиева Т. М. Психолого-педагогические условия социализации детей в современной социокультурной ситуации / Т. М. Бостанджиева // *Materialy VII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Perspektywiczne opracowania sa nauka i technikami — 2011» Volume 30. Psychologia i socjologia: Przemysl. Naukaistudia — 07–15 listopada 2011 roku.* — Р. 17–21.
3. Бостанджиева Т. М. Динамика мотивационно-потребностной сферы подростков / Т. М. Бостанджиева // Технологии психолого-педагогического сопровождения детей и молодежи в процессе формирования их личности на этапе межпоколенного перехода (11–12 апреля 2008 г.) // Известия Академии педагогических и социальных наук. Т. XII. Ч. I. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2008. — С. 176–185.
4. Бостанджиева Т. М. Актуализация профессиональных способностей педагогов в процессе научного сопровождения программы развития школы / Т. М. Бостанджиева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Ч. II. — 2015. — № 04 (75).
5. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский ; под ред. М. Г. Ярошевского. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 511 с.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Т. I. — М., 1983. — 385 с.
7. Психологические условия формирования социальной ответственности школьников : сб. науч. тр. / редкол.: М. Р. Гинзбург, Л. А. Радзиховский. — М. : АПН СССР, 1987. — 151 с.

8. Румянцева Н. Н. Психологические условия развития социально ответственного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук / Н. Н. Румянцева. — М., 1990. — 220 с.

9. Сидорова Т. Н. Психологические условия воспитания социальной ответственности в раннем юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук / Т. Н. Сидорова. — М., 1988. — 178 с.

10. Фельдштейн Д. И. Психологические условия ускорения процесса личностного, в том числе и профессионального самоопределения подростков // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников : сб. науч. тр. / Д. И. Фельдштейн ; редкол.: М. Р. Гинзбург, Л. А. Радзиховский. — М. : АПН СССР, 1987. — С. 4–17.

11. Фельдштейн Д. И. Закономерности поуровневого развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов / сост. Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Институт практической психологии, 1996. — 304 с.

УДК 159.92

*С. М. Глебова*

## **Особенности и взаимосвязи чувства одиночества в подростковом возрасте**

*S. M. Glebova*

### **Features and interrelations of the feeling of loneliness at teenage**

В статье описана взаимосвязь чувства одиночества подростков с их некоторыми личностными особенностями: личностной зрелостью и типом направленности самосовершенствования.

**Ключевые слова:** одиночество, подросток, личностная зрелость, направленность самосовершенствования.

Изучением проблемы одиночества на протяжении столетий занимались философы, ученые, писатели. Одиночество как психическое состояние, которое имеет негативную окраску, известно человечеству с античных времен. Платон и Аристотель определяли одиночество как зло и считали, что избавиться от одиночества можно посредством дружбы и любви.

В истории философско-психологической мысли объяснение проблемы одиночества многообразно: на Древнем Востоке перед

чувством одиночества преклонялись и считали необходимостью для самопознания человека; в Древней Греции, напротив, наблюдалось полное неприятие состояния одиночества [5].

Протест против одиночества стал темой гуманистических учений, возникших на Западе в XX веке (было отражено в работах Н. А. Бердяева, М. Бубера, А. Камю, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса). Считалось, что человек выбирает одиночество в том случае, когда не находит эмоционального отклика в общении с другими людьми [1; 2; 9].

Одиночество выступает объектом многих гуманитарных наук: социологии, классической социальной философии, антропологии, психологии и др.

В психологических словарях одиночество определяется как один из психогенных факторов, который влияет на эмоциональное состояние и психическое здоровье человека. Условиями проявления одиночества является изоляция: физическая или эмоциональная. В таких условиях возникает повышенная потребность в общении, в случае неудовлетворения которой могут возникнуть острые психические состояния (напряженность, тревожность, опустошенность, депрессия) [12].

В ходе анализа психологической литературы можно выделить следующие подходы к пониманию истоков одиночества [1; 2].

**Мотивационный.** Причины: личность боится оценок окружающих и всего нового, возникает страх отторжения.

**Экзистенциально-гуманистический.** Причины: страх перед смертью и переменами в жизни, противоречия между реальным «Я» и идеальным «Я».

**Социологический.** Причины: ослабление связей в малой группе, изменения семейной и социальной стабильности.

**Бихевиористски-интеракционистский.** Причины: образование связей, не приводящих к полезному научению. В результате возникает эмоциональная и социальная изоляция.

**Когнитивный.** Причины: несоответствие желаемого и действительного.

**Психоаналитический.** Причины: переживания сосредоточены на раннем возрасте, когда формируется доверие и недоверие к миру. Базовая черта — безопасность. Столкновение врожденного с социальным приводит к уходу от реальности.

Ощущение одиночества проявляется на ранних этапах развития личности, однако самыми опасными симптомами одиночества являются у подростков. Это связано с тем, что в подростковом возрасте идет формирование идентичности, активный поиск смысла жизни, самовоспитание. Одиночество не дает личности быть активной, отчуждая подростка от участия в своем мироустройстве.

Одиночество можно классифицировать по уровню взаимодействия подростков с окружающим миром [7; 8]:

- физическое (одиночное нахождение);
- коммуникативное (нахождение среди незнакомых людей);
- эмоциональное (отсутствие близких людей);
- духовное (отсутствие единомышленников, несмотря на общение с другими людьми).

Чувство одиночества выполняет регулятивную функцию и выступает компонентом в структуре механизма обратной связи, который помогает подростку регулировать оптимальный для него уровень межличностных контактов. В то же время физическая изоляция подростка не всегда приводит к одиночеству.

По протяженности одиночество может быть хроническим и эпизодическим, по происхождению — вынужденным и добровольным. Различают субъективное и объективное одиночество. Подросток может чувствовать себя субъективно одиноким, хотя внешних показателей нет, и наоборот [13; 14].

В то же время ситуацию, когда подросток находится один, не всегда следует рассматривать как результат отчужденности. Одиночество способствует наилучшему выполнению некоторых видов деятельности: творчество, решение различных задач и т. д. Кроме этого, одиночество дает возможность разобраться в себе и других, провести самоанализ, определить причину ошибок и наметить пути их исправления. Подросток может получить удовольствие от одиночества, если у него есть потребность побыть наедине с собой. Если же подростку требуется участие близких людей, а разделить переживания не с кем, одиночество приносит страдания [13; 14].

Исследователи подросткового возраста признают, что общение со сверстниками играет огромную роль в жизни подростков. Чувство одиночества, которое связано с возрастными особенностями, порождает у подростков большое желание общения со

сверстниками, в среде которых они пытаются найти признание собственной значимости. Это вызывает интерес к внутреннему миру, который приобретает особую ценность. Возникает желание уйти в себя, остаться в уединении. Появляется интерес к социальному «Я», подросток становится чутким к оценке его личности, как правило, свое «Я» переоценивается. Все это становится благодатной почвой для полетов фантазии, которые, как правило, не находят признания в реальной жизни, зато дают почву для воображения. Отсюда возникает потребность в уединении, которое дает пищу для работы воображения [7; 14].

Таким образом, в результате теоретического анализа литературы нами было установлено, что в подростковом возрасте основным фактором, вызывающим чувство одиночества, является интенсивно развивающаяся Я-концепция подростка.

Для проведения эмпирического исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что существует взаимосвязь между различными компонентами личностной зрелости и чувством одиночества у подростков.

Выборку исследования составили 70 подростков (учащиеся 8-го класса общеобразовательной школы № 2045 г. Москвы). Возраст испытуемых – 13–15 лет. Выборка была оптимизирована по гендерному признаку и включала 36 мальчиков и 34 девочки.

Для эмпирического исследования нами использовались следующие методики: Тест на определение уровня одиночества (UCLA), тест «Тип совершенствования» А. А. Кроника, Тест-опросник личностной зрелости Ю. З. Гильбуха [3; 8; 10]. Данные методики позволяют наиболее полно определить и даже измерить такие качества человеческой личности, как выдержка, доброжелательность, искренность, сила воли, сочувствие, а также определить уровень внутренней мотивации испытуемого, выраженность его отношения к стране. Данные качества являются во многом определяющими и даже формирующими для понятия «личностная зрелость», а данные методики позволяют их оценить на фоне различного состояния чувства одиночества. Таким образом, нами был подобран комплекс методик и методов, позволяющий максимально полно решить поставленные задачи и осуществить проверку эмпирических гипотез исследования. Обработка результатов исследования осуществлялась при помощи

математико-статистических методов, таких как коэффициент корреляции Пирсона.

С целью проверки распределения на нормальность нами были определены меры центральной тенденции, такие как среднее арифметическое, мода, после чего был построен упорядоченный ряд и определена медиана. В ходе подсчетов определено, что исследуемые параметры являются примерно равными между собой ( $\bar{x} \approx Mo \approx Mo$ ). Таким образом, распределение полученных данных можно рассматривать как нормальное, исходя из чего выбирались дальнейшие методы обработки результатов. Статистическая проверка взаимосвязи чувства одиночества и личностной зрелости в выборке испытуемых осуществлялась при помощи коэффициента корреляции Пирсона.

Обобщение результатов осуществлялось при помощи интерпретационных методов (классификация и обобщение эмпирических данных).

Далее последовательно представим результаты эмпирического исследования с их анализом.

Результаты определения взаимосвязи степени переживания одиночества подростков с различными компонентами личностной зрелости представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Взаимосвязь между результатами  
Теста на определение уровня одиночества и шкалами  
Тест-опросника личностной зрелости у подростков**

Шкалы методики «Тест-опросник личностной зрелости Ю. Гильбуха»	Значения коэффициента корреляции между уровнем одиночества и шкалами Тест- опросника личностной зрелости		
	г-крит. (0,05 %)	г-крит. (0,01 %)	г-эмпир.
Мотивация достижений	0,23	0,31	0,11
Я-концепция	0,23	0,31	0,44
Чувство гражданского долга	0,23	0,31	0,20
Жизненные установки	0,23	0,31	0,36
Способность к установлению пси- хологической близости с другим человеком	0,23	0,31	0,38



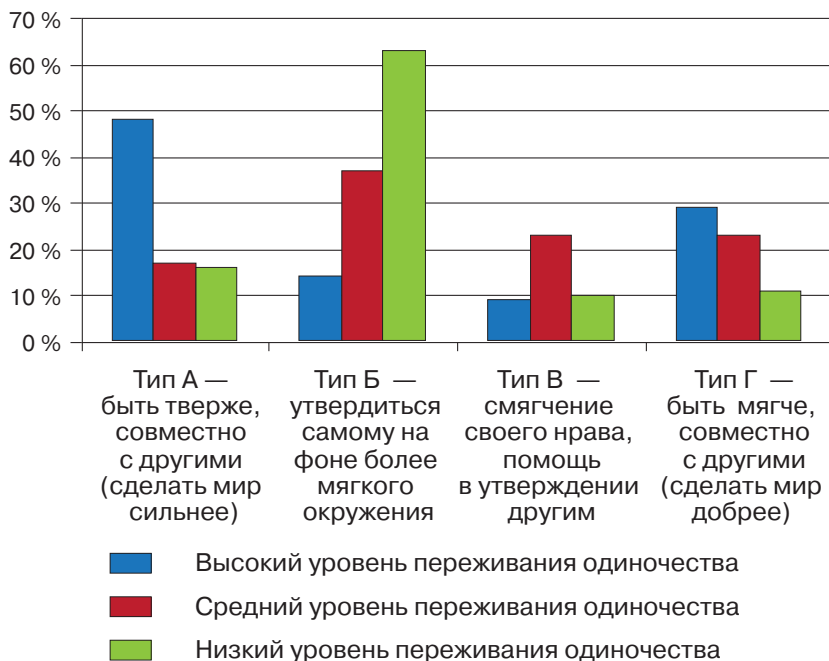
Из таблицы 1 можно видеть, что эмпирические значения коэффициента корреляции превышают критические для данного числа испытуемых по таким шкалам, как «Я-концепция», «жизненные установки», «способность к психологической близости с другим человеком». Это говорит о том, что существует статистически значимая положительная корреляционная взаимосвязь между уровнем переживания чувства одиночества и данными компонентами личностной зрелости у подростков. В то же время статистически значимой взаимосвязи между степенью переживания чувства одиночества и такими компонентами личностной зрелости, как «мотивация достижений» и «чувство гражданского долга», выявлено не было. Это говорит о том, что формирование данных качеств не обуславливается высоким или низким переживанием чувства одиночества подростками и формируется, вероятнее всего, под влиянием других факторов.

Для определения того, как взаимосвязаны уровень переживания чувства одиночества и проявление различного типа совершенствования у подростков, сравним полученные результаты по всем группам на рисунке 1.

На основании данных, представленных на рисунке 1, мы можем сделать вывод о том, что для подростков с высоким уровнем переживания одиночества в большей степени, чем для других подростков, характерна склонность к совершенствованию типа А (стать тверже вместе со всеми, сделать мир сильнее), в то время как для подростков, имеющих низкий уровень переживания одиночества, в наибольшей степени характерна склонность к совершенствованию типа Б (утвердиться самому в более мягком окружении). В то же время подростки со средней степенью переживания одиночества не демонстрируют склонности к типам совершенствования в большей мере, чем подростки с высокой и низкой степенью развития данного качества. Схожие результаты были получены в исследовании направленности совершенствования старшеклассников мегаполиса И. В. Егоровым [4, с. 763].

Можно заметить, что у подростков с высоким чувством одиночества направленность совершенствования такая же, как и у других, то есть подростки хотят объединиться в направленности совершенствования с другими. А у подростков с низким чувством одиночества направленность совершенствования раз-

лично у себя и у других, то есть эти подростки демонстрируют отделение себя от других.



**Рис. 1. Особенности типа совершенствования подростков в зависимости от уровня переживания ими чувства одиночества**

Проведенное эмпирическое исследование дает возможность сформулировать следующие выводы:

- чем более высоким является уровень переживания одиночества в подростковом возрасте, тем более высоким является развитие таких компонентов личностной зрелости, как «жизненные установки», «Я-концепция», «способность к психологической близости с другим человеком»;
- подростки, имеющие высокий уровень переживания чувства одиночества, склонны в процессе самосовершенствования стать тверже вместе со всеми, сделать мир сильнее, в то время как подростки, имеющие низкий уровень развития этого качества, нацелены на самоутверждение в более мягком окружении.

## Список литературы

1. Бубер М. Проблема человека. Перспективы / М. Бубер // Лабиринты одиночества / под ред. Н. Е. Покровского. — М. : Прогресс, 1989. — С. 45–97.
2. Вейс Р. С. Вопросы изучения одиночества / Р. С. Вейс // Лабиринты одиночества / под ред. Н. Е. Покровского. — М. : Прогресс, 1989. — С. 114–128.
3. Диагностика личностной зрелости / под ред. Ю. З. Гильбуха. — Киев : Научно-практический центр «Психодиагностика и дифференцированное обучение», 1994. — 24 с.
4. Егоров И. В. События, идеалы и направленность самосовершенствования в содержании гражданского мировосприятия старшеклассников мегаполиса / И. В. Егоров // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса : материалы всерос. науч.-практич. конф. / под ред. О. И. Ключко (Москва, 12–13 апреля 2016 г.). — Текстовое электрон. издан. — СПб. : НИЦ АРТ, 2016. — С. 759–765.
5. Ивушкина В. О. Социализация молодежи в условиях информационного общества / В. О. Ивушкина // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2012. — № 2. — С. 159–164.
6. Калинина Р. Р. Проблема личностной зрелости в педагогической деятельности [Электронный ресурс] / Р. Р. Калинина. — Режим доступа: [http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgpu11/wgpgpu\\_11\\_13.pdf](http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgpu11/wgpgpu_11_13.pdf) (дата обращения: 01.03.2017).
7. Портнова А. Г. Психологические эффекты развития: личностная и адаптационная зрелость / А. Г. Портнова, А. М. Богомолов // Проблемы психологии XXI века. — 2012. — № 1. — С. 81–89.
8. Рассел Д. Измерение одиночества / Д. Рассел // Лабиринты одиночества / под ред. Н. Е. Покровского. — М. : Прогресс, 1989. — С. 192–226.
9. Русалов В. М. Зрелость: эмоциональная, нравственная, личностная, интеллектуальная, социальная, биологическая. Единая или множественная характеристика? / В. М. Русалов // Феномен и категории зрелости в психологии : сб. статей / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. — М. : ИП РАН, 2007. — С. 28–46.
10. Сколько Вам лет? (Линии жизни глазами психолога) / под ред. А. А. Кроника. — М. : Просвещение, 1993. — 215 с.
11. Семенов М. Ю. Отношение личносно зрелых людей к деньгам / М. Ю. Семенов // Психологический журнал. — 2012. — Т. 33, № 1. — С. 66–72.
12. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики / Г. С. Сухобская // Новые знания. — 2002. — № 4. — С. 17–20.
13. Толмачева О. А. Проблема личностной зрелости и самоактуализации. Гуманистический взгляд / О. А. Толмачева // Психология и Психотехника. — 2015. — № 6. — С. 602–610.
14. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Флинта, 2004. — 670 с.

*А. М. Жаркова*

## **Особенности взаимодействия подростков с родителями**

*A. M. Zharkova*

### **Features of interaction between teenagers and parents**

Исследование посвящено особенностям взаимодействия подростков с родителями, рассмотрены стили родительского воспитания и основные причины конфликтов.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, конфликт, эмоциональная привязанность, социальная роль, психологическая помощь.

Началом периода развития человека, называемым подростковым возрастом, по оценке разных авторов, является кризис развития, связанный с перестройкой работы эндокринной системы детского организма. Кризис развития, названный пубертатным, влечет стремительные изменения размеров и массы тела подростка, ускоряет половое созревание. Химические вещества — гормоны не только влияют на внешний облик, но и отражаются на поведении подростка. Начинается переходный период между детством и юностью — взросление индивида.

В современной психологической литературе существует большое количество исследований, посвященных подростковому периоду. Психологические исследования затрагивают различные сферы жизнедеятельности подростков, такие как интеллектуальное развитие, развитие моральных качеств, формирование идентичности, исследования Я-концепции, отношений между полами и др. Большое внимание при описании подросткового возраста уделяется изменяющимся отношениям подростков с ближайшим социальным окружением, смене ведущей деятельности. Особое внимание психологи уделяют непростым, порой даже конфликтным отношениям между подростками и их родителями.

Стоит отметить, что интенсивность протекания конфликтов между подростками и их родителями зависит от нескольких важных факторов. Среди них ведущую роль играют:

- стиль родительского воспитания;
- принятие меняющегося подростка в семье;
- эмоциональная связь между родителями и подростками;
- степень ожидания родителями от подростка исполнения им социальной роли;
- разрешение родителями собственных психологических проблем [3].

Существует большое количество типологий стилей родительского воспитания, поэтому условно можно разделить их на несколько категорий: авторитетный, авторитарный, либеральный и попустительствующий. Авторитетный стиль воспитания предполагает участие подростков в обсуждении проблем и важных решений, касающихся их самих, при этом их мнение зачастую учитывается. Авторитарные родители требуют беспрекословного подчинения требованиям, которые они сами и создают. Либеральные родители стремятся получить любовь подростков путем исполнения их желаний. Попустительствующие родители во многом безразличны к обязанностям, определяющим воспитание, в связи с чем подростки становятся предоставленными сами себе.

Каждый из стилей воспитания предполагает появление конфликтов между подростками и родителями, но если у авторитарных родителей подростки конфликтуют из-за желания обрести независимость, то у попустительствующих родителей скрытым мотивом конфликтов между подростками и родителями является желание подростков включения в их жизнь родителей.

В подростковом возрасте развивается способность к рефлексии, меняется мировоззрение. Многие родители не спешат воспринимать изменения, происходящие во внутреннем мире подростка. К сожалению, они могут по-прежнему воспринимать взрослеющего ребенка в качестве младшего школьника, ограничивая самостоятельность и проявление его индивидуальности. Такой подход родителей к восприятию развивающейся личности подростка сильно его ранит, что приводит

к ссорам и стремлению с его стороны доказать свое право на взросление.

Эмоциональная привязанность зависит от степени принятия родителями своего ребенка на предыдущих этапах развития. Если ребенок был желанным, ему уделялось время, его всегда поддерживали, сопереживали и вникали во все радости и горести, происходившие в его жизни, то между подростком и родителями формируется сильное чувство привязанности. Любовь, доверие к собственному ребенку помогают родителям безусловно принимать подростка, даже если, по их мнению, он в чем-то ошибается и поступает вопреки их воле.

Отсутствие глубокой эмоциональной привязанности к подростку влечет со стороны родителей непринятие его в качестве взрослеющей личности, и постоянная жесткая критика действий подростка, его образа мыслей и внешности приводит к тому, что он замыкается в себе. Уровень базового доверия к родителям понижается, а это приводит к постоянной напряженности в детско-родительских отношениях.

Со степенью родительского ожидания от исполнения подростком социальных ролей связана конфликтность, исходящая из стремления подростка к независимости. Родители, действуя (как им кажется) в интересах подростка, забывают о том, что у каждого человека свой жизненный путь. Поэтому каждый человек, в том числе и их ребенок, волен выбирать, как проводить свободное время, какие кружки, курсы или спортивные секции посещать. Родители, в особенности с авторитарным стилем воспитания, желают воплотить в жизнь свои несбывшиеся мечты через ребенка, что может приводить к высокой степени конфликтности взаимоотношений.

Собственные нерешенные психологические проблемы родителей влияют на их восприятие и оценку отношений с детьми. Родители, воспитывающие детей в неполных или смешанных семьях, в условиях взаимодействия с представителями старшего поколения, испытывают больше сложностей в нахождении взаимопонимания с подростками. Индивидуальные свойства личности родителей, их стрессоустойчивость, понимание и принятие своей родительской роли отражаются на взаимодействии с выросшим сыном или дочерью.

Родители и подростки находятся на разных этапах жизненного пути, эти возрастные группы существуют в разных поколениях. Родители осторожны в своих взглядах и суждениях, немного консервативны, стремятся соответствовать статусу взрослого человека. Подростки же склонны к авантюризму, дерзости, идеализму и безудержному оптимизму. Они мало задумываются о последствиях своих поступков. Родители могут переживать возрастные кризисы, соответствующие норме, а также ненормативные кризисы, связанные с потерей работы, уходом близких и другими испытаниями [2]. Все это становится (может стать) почвой для раздора и конфликтов.

Психологическая помощь — незаменимый инструмент в разрешении конфликтов, возникающих между подростками и их родителями. Семейное консультирование, диагностика детско-родительских отношений, помощь родителям в принятии своих детей могут в значительной степени сгладить конфликтные ситуации, улучшить психологический климат в семье, разрешить болезненные переживания всех членов семьи — и старших, и младших.

Таким образом, повышение конфликтности в семьях, воспитывающих детей подросткового возраста, связано со стилем родительского воспитания, эмоциональным принятием/отвержением подростка, разрешением родителями своих психологических проблем. Все эти факторы можно корректировать, улучшая взаимодействие между родителями и их детьми в период отрочества.

### Список литературы

1. Психологический лексикон: энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. — М. : ПЕР СЭ, 2005. — С. 125–126.
2. Жаркова А. М. Влияние групповых норм на развитие личности в подростковом возрасте / А. М. Жаркова // Материалы междунар. науч.-практич. конф. «Молодежь. Семья. Общество» (Рязань, 26–27 марта 2014 г.). — Рязань : Скрижали, 2014. — С. 120–122.
3. Жаркова А. М. Общение подростков с родителями [Электронный ресурс] / А. М. Жаркова. — Режим доступа: <http://konsultpsy.ru/2017/04> (дата обращения: 24.04.2017).

*Иерей А. Жарков*

## **Некоторые аспекты зависимости от компьютерных игр в подростковый период**

*Priest A. Zharkov*

### **Some aspects of computer games addiction at teenage**

В статье проанализированы причины подростковой компьютерной зависимости.

**Ключевые слова:** подростковый период, зависимость, многопользовательские компьютерные игры.

Подростковый период является переходным возрастом в развитии человека. Подросток на данной стадии уже преодолевает детство, но тем не менее еще не является взрослым сформировавшимся человеком. В этот период интенсивно формируется организм, идет активная социализация личности и многократно усиливается стремление подростка к вступлению в общество и занятия взрослых людей. При этом ключевая деятельность человека фокусируется вокруг общения со сверстниками, что, в свою очередь, прививает новые ценности и увлечения. Ярко выраженное стремление разобраться в самом себе, желание самоутвердиться и быть признанным зачастую могут в сознании подростка разделить окружающих людей на «союзников» и «врагов». Он всеми силами стремится соответствовать идеалам, принятым среди окружающих его возрастной группы — среди «своих».

В современном мире практически каждый родитель, принимающий участие в воспитании детей, сталкивается с проблемой девиантного поведения своего ребенка, характеризующегося непреодолимой тягой к продолжительному времяпрепровождению за компьютерными играми, которое нередко трансформируется в полноценную зависимость от данного вида деятельности. Причины, по которым люди, в первую очередь дети и подростки, подвержены зависимости от компьютерных игр, весьма многообразны. Можно даже с уверенностью заявить, что у каждого человека она своя. Среди родителей принято считать, что подросток, стремящийся все свободное время проводить за монитором, не смог



социализироваться в реальном мире и ситуация требует скорейшего вмешательства, в первую очередь заключающегося в абсолютном пресечении доступа к компьютеру. Однако для более рационального и действенного подхода каждая ситуация требует конкретного рассмотрения и воздействия. Существует необходимость глубокого анализа причин, по которым подросток столько времени уделяет компьютерной игре. К ключевым причинам подростковой игровой зависимости можно отнести следующие.

**Воздействие родителей.** Первоначальная причина. Желание чем-нибудь занять еще маленького ребенка, чтобы не мешал и дал возможность заняться домашними делами или отдохнуть, не проходит бесследно. Со временем это становится нормой, и с годами телевизор заменяется компьютером. Когда же родители спохватываются, отлучить подростка от привычного развлечения становится проблематично.

**Фантазии и мечты.** Эмоциональное состояние и жизненные приоритеты подростков не стабильны. В своем стремлении утвердиться и стать значимой фигурой этого мира они могут подвергаться малейшим порывам, воздействию пропагандистской направленности. Увлечения, мечты о будущей жизни, профессии и тому подобное нередко и стремительно меняются. А воплощением стремления получить «все и сразу» и, главное, легко и уже сейчас, являются выдуманные рамки громадного разнообразия миров компьютерных игр.

**Стремление быть как все.** Для подростка важно не быть среди сверстников белой вороной, а значит, появляется вынужденная необходимость быть «в тренде», то есть увлекаться теми интересами, которые приняты внутри его круга общения, в том числе и играть в общепринятую игру.

**Способ общения.** Данная причина связана с предыдущей. В современном мире социальные сети и мессенджеры получили широкое распространение. И картина, где молодые люди противоположного пола вживую не могут найти общий язык, но активно и с интересом обмениваются сообщениями, встречается все чаще. Кроме того, у подростков всегда есть свои секреты от взрослых. Многопользовательские онлайн-игры нередко являются альтернативой социальным сетям, общение в которых так или иначе может контролироваться родителями. Обсуждать же что-либо, что

хочется скрыть от «чужих», в «клановом» чате можно без опасений быть разоблаченным.

**Стабильность и азарт.** Сюжет игры или акции разработчиков, периодически дающие игроку различные бонусы и призы; возможность посоревноваться и утвердиться в обществе других игроков; стремление добиться особых отличий или достижений — все это требует посвящения игре большого количества времени, заставляя подростка буквально погружаться в ее мир.

**Эмоции и безнаказанность.** Желание испытать что-то необычное, новое свойственно лицам подросткового периода. Некоторые игры предлагают игроку примерить на себя роль любого желаемого персонажа (в том числе отрицательного) и дают свободу действий. Главное, что сопровождает игры с таким содержанием, — отсутствие какого-либо наказания за совершенные внутри игры криминальные поступки. Все это может приносить положительные эмоции игроку, который в реальном мире желает, но не может позволить себе подобное поведение.

**Игра ради игры.** Все дети любят игры, подростки не являются исключением. Завлечь игрока всерьез и надолго можно грамотно поставленным сюжетом, продуманными заданиями. Создатели игр сотрудничают с разного рода специалистами, психологами, фантастами, затраты на которых с лихвой компенсируются потоком прибыли от продажи игр или игровых валют и бонусов.

**Исключения.** Неоднозначная причина. Не только здоровые люди стремятся проводить в игре много времени. Подростки с ограниченными возможностями здоровья в силу некоторых болезней не могут позволить себе полноценное общение со сверстниками. В компьютерных играх эта преграда стирается, и игрок уже не чувствует себя ущербным или неполноценным. Возникает подменное чувство нужности кому-нибудь, кроме родителей.

Индустрия игр развивается колоссальными темпами, и, как в любом бизнесе, в борьбе за клиента — за стабильный доход своей компании — разработчики идут на разные маркетинговые ходы, особенно же это касается онлайн-проектов. Зачастую игра преследует игрока даже после ее удаления, пользуясь неустойчивой и внушаемой психикой подростка. Стабильно приходящие оповещения на почту или телефон игрока о новых горизонтах развития сюжета, крупных бонусах в случае возвращения в игру или письма

с призывами вернуться и получить новые ощущения призваны, по возможности, удержать жертву в сетях игровой зависимости.

Одним из противоречий подросткового периода является стремление подростка получить признание и возможности взрослых людей. При этом сознание о несении ответственности за свои действия отходит на второй план или забывается вовсе. Главная же опасность, которую способна принести игровая зависимость среди подростков, — трудности, связанные с социализацией и дальнейшим существованием в реальном мире. Как следствие, родителям, чьи дети становятся жертвами игровой зависимости, приходится разбираться в конфликтах внутри сознания подростков, ведь избавление от какой-либо из вышеперечисленных причин лежит в самоуважении и принятии себя подростком, а также в активной способности проявлять себя в реальном мире.

УДК 159.9.07

*Е. М. Корж*

## **Развитие подростка в современных условиях с учетом гендерных факторов**

*E. M. Korzh*

### **Teenager's development in modern conditions subject to gender factors**

В статье рассматриваются детско-родительские отношения как фактор гендерной социализации подростков. Подчеркнута роль детско-родительских отношений в развитии ребенка в современном мире; отражены результаты эмпирического исследования связи фактора детско-родительских отношений с особенностями гендерной социализации ребенка.

**Ключевые слова:** детско-родительские отношения, гендерная социализация.

Давид Иосифович Фельдштейн, анализируя конкретно-историческую ситуацию современного общества, отмечал необходимость актуализации задач «рассмотрения специфики самого процесса развития современного Детства, изменений, подвижек, фиксируемых в дифференцированной представленности и на разных его этапах, и на всей дистанции онтогенеза» [7, с. 3].

Сегодня ребенок действительно развивается в качественно изменившемся социокультурном пространстве. Это и интенсивный натиск информационных потоков, и новое знаниевое пространство, и динамика ценностных ориентаций, и смена приоритетов в рамках «модели воспитания» с акцентом на формирование конкурентоспособной личности, и стремление к собственному поиску решения встающих перед детьми задач, в том числе и учебных, и другие факторы, которые определяют многие характерные особенности реального состояния и функционирования детей в современном мире.

Тем не менее отношения взрослых и детей в условиях так называемого малого социума, в частности детско-родительские отношения, не перестают играть существенную, а может быть, и определяющую роль в развитии ребенка в современном мире. И, в частности, в таком аспекте, как гендерная социализация. Представляется весьма актуальным изучение активного включения родителей в формирование гендерно-ролевой идентичности детей с учетом социокультурных норм поведения в семье.

Проблеме изучения детско-родительских отношений уделяли пристальное внимание многие выдающиеся отечественные и зарубежные психологи. В трудах представителей многих психологических школ и направлений были раскрыты закономерности и механизмы, которые объясняют специфику отношений в системе «родители — дети», складывающихся на различных этапах онтогенетического развития.

В зарубежной психологии наиболее активно детско-родительские отношения изучались в контексте психоаналитического (З. Фрейд, А. Фрейд, А. Адлер, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон, Дж. Боулби и др.), бихевиорального (Э. Торндайк, Д. Уотсон, Б. Скиннер, Р. Сирс, А. Бандура и др.), генетического (Ж. Пиаже, А. Валлон, Д. С. Брунер, Л. Кольберг и др.), гуманистического (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сатир и др.) и гештальтистского направлений (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, К. Левин, Г. Фолькельт и др.). Проблематика детско-родительских отношений в отечественной психологии освещалась в рамках построения периодизаций психического развития ребенка (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.) и связанных с ней стадий становления детско-родительских отношений (Э. К. Васильева,

Ю. Хямяляйнен и др.). В контексте детско-родительских отношений рассмотрены проблемы психологии родительства (А. Я. Варга, А. В. Захаров, Р. В. Овчарова, А. И. Спиваковская, А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер, И. Н. Кириленко и др.).

С целью выявления характера и особенностей связи фактора детско-родительских отношений с особенностями гендерной социализации подростков было проведено эмпирическое исследование.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что фактор детско-родительских отношений связан с особенностями гендерной социализации ребенка; отсутствие в ближайшем окружении ребенка одного из родителей как образца гендерного поведения оказывает влияние на развитие гендерной идентичности ребенка.

В исследовании были использованы следующие методики: авторская анкета с целью выявления мнения подростков и их родителей (отцов и матерей) о распределении родительских ролей, функций мужчин и женщин в вопросах ухода за детьми и роли в процессе их воспитания; изучение родительского отношения и особенностей воспитания, определение типов родительских отношений, в которых проявляются те или иные свойства характера родителя, по методике «Опросник родительского отношения» (авторы А. Я. Варга, В. В. Столин, 1986); психологическая диагностика детско-родительских отношений, раскрывающая содержательный характер и специфику воспитательной практики родителей с точки зрения подростков 13–18 лет по методике «Тест “Подростки о родителях” ADOR» (автор Шафер, модифицирован З. Матейчиком и П. Ржичаном); диагностика осознаваемых и неосознаваемых гендерных установок личности подростков, определение степени соответствия или несоответствия личности подростка существующим гендерным стереотипам по методике «Опросник “Я — женщина (мужчина)”» (опросник разработан Л. Н. Ожиговой на основе методики «Незаконченные предложения»). Для установления связи детско-родительских отношений с уровнем гендерной социализации был использован корреляционный анализ.

Эмпирическое исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 65 г. Сочи<sup>1</sup>. Всего в исследовании приняли участие 12 семей учащихся 8-го класса, 14–15 лет.

---

<sup>1</sup> Исследование проводилось совместно с Г. Х. Чураковой.

Из подростков и их родителей были сформированы две подгруппы: в первую подгруппу были включены подростки, воспитывающиеся в полных семьях, и их родители (отцы и матери). Во вторую подгруппу вошли подростки, воспитывающиеся в неполных семьях, и их родители (матери).

В результате исследования были получены следующие данные и сформулированы выводы.

Подростки более критично оценивают уровень своих взаимоотношений с родителями. Анализ показал значительные различия в восприятии родителями и подростками применяемых в семьях методов воспитательного воздействия. В частности, подростки из неполных семей чаще, чем подростки из полных семей, считают, что родители применяют к ним строгие методы воспитания. Присутствуют и различия в реагировании подростков на родительские методы воспитательного воздействия. Так, подростки из неполных семей чаще, чем подростки из полных семей, не реагируют на замечания родителей, реагируют на них отрицательно либо ждут наказания.

В полных семьях, принявших участие в исследовании, преобладающим является параметр родительского отношения «принятие» (50 %), при этом в неполных семьях преобладают такие параметры родительских отношений, как «авторитарная гиперсоциализация» (контроль) (33,33 %) и «маленький неудачник» (33,33 %). Следовательно, родители в полных и неполных семьях по-разному оказывают воспитательные воздействия на подростков. В полных семьях два родителя имеют возможность уделять больше внимания подросткам, удовлетворять все их потребности, ограждать от трудностей и неприятностей жизни. В неполных семьях факт отсутствия отца заставляет мать взять на себя мужскую роль в воспитании, проявлять авторитаризм в отношении подростков, требовать от них послушания и дисциплины.

Подростки из полных семей в среднем чаще оценивают своих матерей как принимающих и имеющих позитивный интерес, в то время как оценку отцовского воспитательного стиля можно охарактеризовать как авторитарную и последовательную с умеренной выраженностью принятия.

Воспитательные воздействия родителей в неполных семьях по-разному воспринимаются подростками разного пола. В част-

ности, мальчики из неполных семей чаще испытывают на себе диктат со стороны матери, требующей подчинения. В итоге мальчики-подростки из неполных семей оказываются в ситуации дефицита эмоционального тепла, чувствуют отчуждение от матери. Девочки-подростки из неполных семей, по сравнению со сверстницами из полных семей, чаще испытывают дефицит позитивного интереса со стороны матери. Внимание матери к дочери воплощается в форме ограничения ее самостоятельности.

Как у подростков, воспитывающихся в полных семьях, так и у подростков, воспитывающихся в неполных семьях, преобладает уровень соответствия гендерному стереотипу. Однако в процессе исследования среди мальчиков-подростков из неполных семей был выявлен показатель несоответствия осознаваемых и неосознаваемых гендерных установок личности гендерному стереотипу. В полных семьях такого результата выявлено не было. Исходя из результатов исследования можно сделать вывод, что у мальчиков подросткового возраста отсутствие отца оказывает негативное влияние на формирование гендерных установок личности. Мальчики-подростки испытывают последствия отсутствия мужского влияния на их гендерные установки несколько больше, чем девочки-подростки.

При проведении сравнительного анализа соответствия детско-родительских отношений и гендерных установок личности подростков гендерному стереотипу у подростков из полных семей выявлено три уровня соотношения детско-родительских отношений и гендерных установок подростков с преобладанием позитивных детско-родительских отношений в сочетании с соответствием гендерных установок личности гендерному стереотипу (66,66 %). У подростков из неполных семей выявлено пять уровней с преобладанием авторитарных и деструктивных детско-родительских отношений (73,33 %), что оказало негативное влияние на формирование более низкого уровня гендерных установок личности.

При сравнении двух групп подростков (из полных и неполных семей) с применением корреляционного анализа была выявлена прямая связь детско-родительских отношений с уровнем гендерной социализации: прямая связь выражается в том, что при авторитарных и деструктивных детско-родительских отношениях увеличивается риск несоответствия гендерных установок личности подростков гендерному стереотипу. При этом более высокий ко-

эффицент корреляции получен в группе подростков из неполных семей ( $r = 0,598356$ ). В группе подростков из полных семей коэффициент корреляции несколько ниже ( $r = 0,555226$ ). Следовательно, позитивные детско-родительские отношения («принятие», «симбиоз», «кооперация», «позитивный интерес») способствуют гендерной социализации подростков и снижению риска несоответствия гендерных установок их личности гендерному стереотипу.

Таким образом, результаты эмпирического исследования, несмотря на немногочисленность выборки, подтвердили выдвинутые гипотезы. Действительно, фактор детско-родительских отношений оказывает значительное влияние на гендерную социализацию ребенка. Было доказано также, что отсутствие в ближайшем окружении ребенка одного из родителей как образца гендерного поведения оказывает негативное влияние на развитие гендерной идентичности ребенка. В частности, в неполных семьях в условиях отсутствия влияния отца гендерная социализация мальчиков-подростков проходит более сложно, чем в полных семьях. С другой стороны, по-видимому, отсутствие отцовской фигуры в значительно большей степени влияет на социализацию мальчиков-подростков; девочки демонстрируют большую гибкость и адаптивность в данной ситуации.

Постановка проблемы влияния детско-родительских отношений на гендерную социализацию детей, а также связанные с ней проблемы изучения совокупности социальных и культурных норм полоролевой дифференциации общественных отношений имеют большое значение как для успешной психологической диагностики, так и для социально-психологической работы по формированию отношений детей и родителей.

### Список литературы

1. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие / Т. В. Бендас. — СПб. : Питер, 2016.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : ЭКСМО, 2008.
3. Дружинин В. Н. Психология семьи : учебник / В. Н. Дружинин ; ред. П. Алесов. — СПб. : Питер, 2016.
4. Кириленко И. Н. Детско-родительские отношения: гендерный и этнический модусы : монография / И. Н. Кириленко. — М. : КРЕДО, 2015.
5. Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В. М. Минияров. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2000. — 256 с.



6. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. — М.: Институт практической психологии, 1996.

7. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн. — М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011.

8. Чукреева В. В. Влияние семьи на развитие личности ребенка, его благополучие / В. В. Чукреева. — Пермь, 2011.

УДК 159.9.07

*Л. Г. Курачева*

**«Закономерность обратного действия»  
и освоение символики сказочного героя  
детьми дошкольного возраста**

*L. G. Kuracheva*

***Reverse action pattern and the preschool  
children's development of the tale hero symbolism***

Способность символических средств в образной форме представлять емкое содержание, соединяющее рациональный и эмоциональный компоненты, обуславливает их роль в творчестве и формировании ценностных ориентаций, поэтому важно знать возрастные аспекты их освоения. Методы исследования: беседа, анализ рисунков. Прослежена динамика освоения символики сказочного героя дошкольниками: от установления оценочного полюса (хороший — нехороший, добрый — злой, опасный — неопасный) и слабого закрепления за словом-оценкой, через знакомство с действиями, закреплением оценок за внешним видом к разработке сказочного пространства, усвоению атрибутов образа и выражению оценочного отношения словом.

**Ключевые слова:** символические средства, закономерность обратного действия, социальные ценности, творчество, дошкольный возраст, сказочный герой, регуляция поведения.

Символические средства играют важнейшую роль в творчестве за счет способности в образной форме представлять достаточно емкое содержание, соединяющее в себе рациональный и эмоциональный компоненты. Освоение символических средств в дошкольном возрасте протекает интенсивно при погружении в волшебный мир сказки и находит свое выражение в собственном литературно-художественном творчестве детей и изобразительной деятельности [2, с. 69]. Однако только развитием творческих способностей

приобретения ребенка-дошкольника от освоения символических средств не ограничиваются, работает закономерность, выделенная и названная Д. И. Фельдштейном [4, с. 97] «закономерность обратного действия»: возникают образования, относящиеся не только к познавательной сфере, но и к ценностно-смысловой.

Сказка необычайно насыщена символами, отдельные интерес вызывают символические действия, символические пространства, но наиболее важными символами являются герои произведения, так как символические образы выражают общие понятия и идеи посредством изображения каких-либо фигур, ситуаций или предметов. Образы подчинены идее произведения, его содержанию. Нравственные устои жизни — добро и зло — в волшебных сказках резко отделены друг от друга. Светлый мир героя, героини и их друзей находится в постоянной борьбе с темным миром враждебных сил. Образ героя является условным изображением какого-либо явления и понятия, например добра или зла, является конденсатором социальных ценностей.

Символика положительного героя достаточно подробно отражена в работах Л. Элькониновой [5, с. 66–67]. Рассмотрим противоположный полюс главного героя сказки на примере Бабы-яги.

Баба-яга является противником и гонителем героя, это образ, олицетворяющий собой враждебные и злые силы природы и человеческого общества, концентрирующий в себе людские пороки. Она — воплощение лжи, зависти, хитрости (и вместе с тем глупости), скупости, жестокости и коварства.

С учетом того, что каждый случай понимания художественного образа есть случай воспроизведения этого образа, создание значения ребенком также является творческим актом и определенным ценностным выбором. Ребенок должен сам открыть для себя значение, осознать смысл. Взрослый не может объяснить, сообщить значение (даже если он сделает это, то сообщит лишь свои знания о мире), ребенок самостоятельно подходит к открытию символики образа [1, с. 86]. Смыслы рождаются в точках пересечения внешнего и внутреннего, эти смыслы и есть то, что понимается под ценностями.

Перед нами встали вопросы: каким образом происходит освоение символики образа сказочного героя детьми дошкольного возраста и какова возрастная динамика данного процесса? Для прояснения

проблемы мы провели беседу, включающую в себя такие пункты: «Что ты знаешь о Бабе-яге, какая она? Где она живет? Чем питается? Как спит? Что делает обычно?». Беседа проводилась с каждым ребенком индивидуально. Было опрошено 105 детей 4–5 лет, 85 детей 5–6 лет, 80 детей 6–7 лет, посещающих детские сады.

Выяснилось, что дети 4–5 лет описывают Бабу-ягу так: «Она злая, у нее есть избушка на курьих ножках, метла. Живет в темном лесу, где паутина и волки. Питается непослушными детьми. Гуси-лебеди забирают их и приносят к Бабе-яге. Когда она спит, то храпит, носки к стенке, ноги на полу. Обычно варит кашу, топит печку, подметает, летает на метле. Ищет детей, которые не слушаются мам и пап, кто балуется, тех забирает, ест больших и маленьких, в печке жарит. Заставляет детей прибираться». Как мы видим, описания Бабы-яги почти отсутствуют, хорошо выражены ее действия. В части рассказов можно проследить разработку символического пространства: «Живет в темном лесу, где паутина и волки».

В 5–6 лет появляется описание внешности Бабы-яги: «Волосатая, носатая, глазастая, нос картошкой». Приводится больше оценочных характеристик: «злая, плохая, страшная». Описания повседневной жизни более лаконичны: «Живет в избушке на курьих ножках, в лесу, на улице. Спать ложится на скамейку, лавочку, кровать. Ничего не делает вообще, только летает, людей и детей ловит, чтобы сварить себе кушать». Описание символического пространства встречается лишь у части детей: «Живет в лесу, в котором нет солнца».

В 6–7 лет появляется широкий диапазон оценочных характеристик: «некрасивая, старая, злая, нехорошая, страшная, вредная». Возникает детальное описание внешнего вида: «грязная одежда, длинный нос» и т. п. «Живет в домике на курьих ножках, в темном страшном лесу, питается мухоморами, спит в домике на печке». Действия ее таковы: летает, ловит детей, ворует их, пугает, колдует, всех отгоняет, врет.

Как мы видим, Баба-яга наделяется характеристиками и действиями, которые осуждаются в обществе, к концу дошкольного возраста она становится ярким отрицательным персонажем, символом злых сил.

Интересны рисунки детей с изображениями Бабы-яги. На большинстве рисунков всех возрастов выделены глаза. С 5 лет

дети начинают выделять руки и рот. Во всех рисунках много штриховки. На большинстве рисунков большая голова, черные волосы и длинное платье. Главные предметы Бабы-яги появляются постепенно и способствуют сворачиванию смысла образа. У 4-летних детей домик на курьих ножках и метла — в 20 % рисунков, ступа — в 10 %; тогда как в 5–6 лет домик Бабы-яги обнаруживается в 56 % случаев, метла — в 35 %, ступа — в 18 %. В 6–7 лет в большинстве рисунков отобразены главные предметы Бабы-яги. Показательно, что дети, создавая рисунки, моделируют ситуации с победой главного героя, хотя такая задача перед ними напрямую не ставилась, например, на одном из рисунков изображен мальчик, улетающий из домика на курьих ножках на двух метлах.

Рассмотренный столь подробно материал позволяет проследить этапы освоения символики сказочного героя:

- установление оценочного полюса: хороший — нехороший, добрый — злой, опасный — неопасный, но слабое закрепление за словом-оценкой;
- знакомство с действиями;
- закрепление оценок за внешним видом;
- разработка сказочного пространства — окружение персонажа, в том числе и социальное;
- усвоение атрибутов образа, делающих персонаж узнаваемым; атрибуты способствуют означиванию образа, делая его более емким, выразительным и в то же время более свернутым;
- выражение оценочного отношения словом.

Включение того или иного сказочного образа в собственное творчество в дошкольном детстве, как, впрочем, и создание оригинальных образов, по данным анализа собственных сказок детей, идет аналогичным образом. Полученные данные легли в основу построения развивающих занятий с детьми дошкольного возраста.

А. А. Потебня отмечал: «Каждый акт художественного творчества есть акт познания. Создавая образ, человек не творит, не выдумывает, а наблюдает и сообщает свои наблюдения как можно точнее. Это сочетание данных, которые кажутся наиболее верными действительности... Мифический образ позволяет образно объяснять действительность, создавать типы, очищенные от случайностей» [3, с. 473].

Трактовка символа бесконечна, но накопление символических образов происходит с детства, проявляясь в творчестве и определяя дальнейшее сознание через систему ценностей, что напрямую связано с регуляцией поведения.

### Список литературы

1. Дьяченко О. М. Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника / О. М. Дьяченко, Н. Е. Веракса // Вопросы психологии. — 1994. — № 2. — С. 77–87.
2. Курачева Л. Г. Символическое опосредствование как механизм развития творческих способностей детей 3–5 лет / Л. Г. Курачева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2015. — № 1. — С. 63–69.
3. Потебня А. А. Слово и миф / А. А. Потебня. — М.: Правда, 1989. — 624 с.
4. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности / Д. И. Фельдштейн. — М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2009. — Т. 1. — 600 с.
5. Эльконина Л. Знаковое опосредование, волшебная сказка и субъектность действия / Л. Эльконина, Б. Д. Эльконин // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. — 1993. — № 2. — С. 62–70.

УДК 159.973

*А. П. Новгородцева*

### **Чувство взрослости как фактор кризиса и социализации в подростковом возрасте**

*A. P. Novgorodtseva*

### **A sense of maturity as a factor of crisis and socialization at teenage**

В статье рассматривается взаимосвязь чувства взрослости с другими новообразованиями подросткового возраста: понятийным мышлением и самосознанием личности, их роль в социализации подростка посредством установления конгруэнтных взаимоотношений со значимыми взрослыми.

**Ключевые слова:** подросток, чувство взрослости, понятийное мышление, самосознание, критическое отношение, одиночество.

В отечественной психологии подростковый возраст в работах Л. С. Выготского и его последователей характеризуется такими психологическими новообразованиями, как «понятийное мышление», развитие самосознания, развитие чувства взрослости [2].

Анализируя особенности проявления чувства взрослости подростков, Д. Б. Эльконин выделяет две наиболее существенные стороны: становление *объективной взрослости*, то есть реальной готовности ребенка к жизни в обществе взрослых, и *субъективной взрослости* — отношение подростка к самому себе уже как к взрослому. Далее автор выделяет характеристики *объективной взрослости*, наблюдаемые у подростков, — это проявление социально-моральных норм ответственности, уважения, самостоятельности, стремления к самообразованию и самовоспитанию, установление романтических отношений со сверстниками противоположного пола, взрослость во внешнем облике и поведении в любых ситуациях.

*Субъективная взрослость* строится главным образом на требовании от окружающих относиться к нему как к взрослому при наличии незрелых взглядов, оценок действительности и стремлении их отстаивать, несмотря на несогласие взрослых и сверстников. Если такая «взрослость» не принимается, то протест со стороны подростка выражается в обидах, грубости, упрямстве, в противопоставлении себя окружающим, в столкновениях и конфликтах [8].

В исследовании Д. Б. Эльконина делается еще несколько важных выводов. В том числе автор указывает на *отсутствие прямой связи между половым созреванием и развитием чувства взрослости*. Отсутствие связи между развитием чувства взрослости и фактом полового созревания, на наш взгляд, является чрезвычайно важным уточнением. Это еще раз свидетельствует о том, что особенности подросткового возраста и его проблемы непосредственно не связаны с биологическим созреванием организма, физиологической зрелостью, а лежат в особенностях психологического развития современных подростков, что может свидетельствовать в пользу понимания острых кризисных состояний как результата непродуктивной позиции взрослых во взаимоотношениях с подростком.

Д. И. Фельдштейн, посвятивший много своих работ изучению развития личности в подростковый период ее становления, обращаясь к чувству взрослости подростков, отмечает следующее: «психологически этот возраст крайне противоречив, он характеризуется максимальными диспропорциями в уровне и темпах развития. Важнейшая психологическая особенность его — чув-

ство взрослости. Оно выражается в том, что уровень притязаний подростка превосходит будущее его положение, которого фактически он не достиг. Именно на этой почве у подростка возникают типичные возрастные конфликты с родителями, педагогами и с самими собой» [7, с. 220]. И в другой своей работе уточняет свое понимание этого вопроса: «Вопрос о чувстве взрослости как новообразовании подросткового возраста весьма проблематичен. Прежде всего, вызывает сомнение сам термин, слишком неопределенный, расплывчатый. Понятие "чувство взрослости" необходимо наполнить психологическим содержанием (выделено мной. — А. Н.). Невозможно употреблять этот термин лишь в том значении, какое имелось в виду 15–20 лет назад, поскольку его содержание не охватывает главные моменты, характеризующие психологические особенности современного подростка. В частности, спорным является положение о том, что чувство взрослости проявляется у подростка в основном в желании подражать взрослым. Факты эти лежат на поверхности, не к этому сводится психологическая сущность взрослости» [7, с. 155]. Автор предлагает в качестве критерия чувства взрослости рассматривать понятие социальной ответственности.

Наблюдения и практика консультирования подтверждают положения, высказанные в работе Д. Б. Эльконина, что не все подростки одинаково проявляют чувство взрослости.

В среднестатистическом школьном классе всегда можно условно выделить две группы подростков, проявляющих чувство взрослости принципиально по-разному.

Часть подростков проявляет свою взрослость, подражая, скорее, позитивным сторонам взрослой жизни. Другая часть стремится выражать свое чувство взрослости, подражая, скорее, негативным сторонам взрослой жизни: курение, употребление алкоголя, сквернословие, раннее сексуальное поведение, лишенное романтических отношений, агрессия, вызывающее поведение по отношению к нормам общественной жизни.

Результаты психокоррекционной практики с родителями и учителями, обращавшимися по поводу проблем в общении с подростками, коррекционная работа с подростковыми группами позволили сделать следующие выводы относительно наиболее существенного содержания кризисных состояний подростков,

относительно роли чувства взрослости и его связи с другими новообразованиями подросткового возраста.

Развитие *понятийного мышления* позволяет уже младшим подросткам обобщать и классифицировать свои наблюдения за поведением и отношением друг к другу окружающих взрослых, сверстников и выстраивать к ним свое отношение, ориентируясь на существующие в обществе нормы. Развитие *психики на уровне самосознания* позволяет расширить и углубить свое отношение к близким, друзьям и всему окружающему миру.

Социальная ситуация развития подростков знаменуется изменением отношения их к близким взрослым, а вслед за этим и к социальному миру в целом. Новое отношение подростков можно определить как осознание своего критического отношения к взрослым, которое привносит значительную степень драматизма во внутренний мир подростковых переживаний. Драматизм переживаний вызван двойственностью отношения к близким взрослым: *доверия и недоверия, любви и презрения*. Изменившееся внутреннее отношение подростков к окружающему миру по содержанию есть *разочарование в совершенстве взрослого мира и осознание своего критического отношения к близким взрослым*.

Подросток, способный теперь качественно иначе мыслить и соизмерять, вдруг отчетливо начинает понимать: «Оказывается, взрослые не на все вопросы могут ответить, оказывается, они бывают слабыми, растерянными, несправедливыми — и вообще обладают множеством пороков». На предыдущих возрастных этапах, в дошкольном и младшем школьном возрасте дети могли огорчаться, плакать, страдать по поводу того, что взрослые не смогли ответить на тот или иной вопрос, что-то не смогли осуществить, поступали опрометчиво, проявляли слабость, *но явного критического отношения к взрослым не испытывали*. Исследования, проводившиеся в старших группах детского сада, показывали полное отсутствие у детей критического отношения к родителям и к взрослым в целом. Все дети были уверены в совершенстве своих родителей: они самые умные, самые красивые, самые сильные, знают ответы на все вопросы. И разубедить их в этом просто невозможно. Когда дети приходят в школу, таким главным взрослым для них становится учитель, родители начинают занимать несколько подчиненную позицию. Теперь учитель выступает для них как «человек на пьедестале», и младшие школьники



начинают воспринимать теперь его как самого красивого, знающего, справедливого и т. п. Некритичное отношение детей к взрослым, вопреки их эмоциональному опыту, нетрудно объяснить. Беспомощный ребенок в непонятном для него мире может чувствовать себя спокойно и уверенно, только если полностью полагается на всемогущество и компетентность взрослых, а быть критичным ребенок не может в силу неразвитости мышления и сознания.

Первое открытие, знаменующее собой чувство взрослости, выражается в осознании своего разочарования в совершенстве взрослого мира: «Мир несовершенен, в нем много порока и зла», «Как жить в этом несовершенном мире?» и «Я в этом мире одинок?!». Всю меру переживаний, которые испытывает ребенок, вступая в период разочарования в своей доверии к миру взрослых, вероятно, можно сравнить с переживаниями взрослого человека, который оказался обманутым в своей доверии к кому-либо из близких людей. И взрослый человек в такой ситуации может потерять равновесие, разочароваться сразу во всем человечестве, и ему потребуется много сил и времени, чтобы справиться с этим потрясением. Что же говорить о подростках? Воистину, такое переживание детей можно охарактеризовать как «потерю рая на земле».

Первый этап взросления знаменуется у подростка разочарованием во взрослом мире и в преувеличенном представлении о себе. Он ощущает свои выросшие возможности, свою позитивность, но уже понимает, что в будущем, вступая в мир взрослых более основательно, он станет хуже: менее добрым, менее смелым, чутким, но более грубым, что отмечено в исследовании К. Н. Поливановой [6].

Однако вскоре подросток начинает воспринимать себя в этом несовершенном мире более реально, и к нему приходит ощущение тревоги и страха: «Как жить в несовершенном мире?» Оставаясь в психологической и экономической зависимости от взрослых, он оказывается в ситуации вынужденной зависимости от них, что разочаровывает его, так как он уже не может доверять своим близким так, как делал это в детстве. Распад доверительных отношений и осознание собственного мира рождает потребность в дистанции и независимости от окружающих, которая вступает в противоречие с потребностью в зависимости и опеке [4].

Второй этап становления взрослости характеризуется развитием эмоционально-лабильного состояния, часто приводяще-

го к депрессивным состояниям, о чем свидетельствуют исследования, проведенные А. И. Подольским и О. А. Идобаевой [5]. Перестройка или даже потеря эмоционального контакта с родителями и учителями определяет социальную ситуацию развития подростков на этом этапе. Они уже не могут ориентироваться на взрослых, и дальнейшее их развитие чаще всего осуществляется в интимно-личностном общении со сверстниками.

Таким образом, в содержании чувства взрослости можно выделить следующие переживания, испытываемые подростками: 1) *развитие критического отношения к взрослым*; 2) *разочарование в совершенстве взрослого мира*; 3) *ощущение тревоги и страха перед несовершенством, неопределенностью окружающего мира*; 4) *ощущение одиночества в результате осознания своего внутреннего мира и потери эмоционального контакта с родителями*; 5) *ожидание равенства в общении с взрослыми*.

Развитие чувства взрослости действительно делает внутреннее состояние подростка и его отношение к окружающему миру качественно иным относительно предыдущего этапа развития. Поэтому дальнейшее становление его личности требует также нового отношения со стороны окружающих, и в первую очередь со стороны значимых взрослых. И, вероятно, не только путем расширения прав подростка следует строить с ним дальнейшие отношения, по возможности не резко повышать требовательность к нему, поскольку он находится в состоянии скорее пасующем, нежели наступательном.

В самом общем виде конгруэнтное отношение к подростку со стороны взрослых должно заключаться *в принятии его критического отношения к ним, в принятии реакции подростка на разочарование в совершенстве окружающего мира в целом, в необходимости разделить с ним тревогу и снять страх перед несовершенством мироустройства*.

Принять критику в свой адрес в виде замечаний, критических оценок действий или поступков со стороны подростка по силам далеко не каждому взрослому, привыкшему к доминированию, играющему роль непререкаемого авторитета в семье или в школе. Подростку необходимо высказывать свои критические замечания. Если он встречается с невозможностью поделиться своим новым отношением к окружающим и миру в целом, то, оставаясь наедине со свои-

ми мыслями, неразделенными чувствами, он начинает испытывать тревогу, переходящую в депрессивность или в агрессию.

Если в жизни подростка встречается хотя бы один взрослый, умеющий услышать критику, спокойно ее принять и согласиться с ее справедливостью, то такой подросток становится более спокойным, уверенным и более зрелым. Следует принять критическую позицию подростка и при этом разъяснить, что нет непогрешимых людей и что мир в целом несовершенен, но, тем не менее, в этом мире можно достойно жить и быть счастливым человеком.

При ближайшем рассмотрении переживаний подростка в таких условиях можно видеть, что, попадая в ситуацию неприятия нового отношения к миру взрослых, он, по сути, остается наедине со своим недоверием к миру, который, в лице близких людей, пытается выглядеть в его глазах непогрешимым. Такая ситуация способствует усилению чувства разочарования во взрослых и, как следствие, усиливает его страх и тревогу перед несовершенством и несправедливостью мира. Отсутствие взаимопонимания с близкими взрослыми убеждает его в фальшивости и порочности мирового бытия, развивает ощущение одиночества и покинутости.

### Список литературы

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Психология подростка: хрестоматия / ред.-сост. Ю. И. Фролов. — М., 1997. — С. 414–431.
2. Выготский Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. — М., 1982.
3. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Т. В. Драгунова // Психология подростка: хрестоматия / ред.-сост. Ю. И. Фролов. — М., 1997. — С. 385–405.
4. Новгородцева А. П. Внутренние конфликты подросткового возраста / А. П. Новгородцева // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 3. — С. 38–50.
5. Подольский А. И. Внимание: подростковая депрессивность: теория и практика / А. И. Подольский, О. А. Идобаева. — СПб.: Питер, 2004. — 202 с.
6. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие / К. Н. Поливанова. — М.: Академия, 2000. — 184 с.
7. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. — М., 1995. — 288 с.
8. Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д. Б. Эльконин // Психология подростка: хрестоматия / ред.-сост. Ю. И. Фролов. — М., 1997. — С. 286–313.

---

---

# ОБРАЗОВАНИЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУКАХ EDUCATION IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК 1.159

*Т. Г. Болдина, И. Н. Семенов*

**Направления рефлексивно-деятельностной  
педагогика развития личности в школьном  
образовании**

*T. G. Boldina, I. N. Semeonov*

**Tendencies in reflective-activity pedagogics of  
personality development in school education**

В статье анализируются проблемы и достижения инновационного направления человекознания — рефлексивно-деятельностной педагогики. Она возникла в результате взаимодействия деятельностного (А. Н. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин) и рефлексивного (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, И. Н. Семенов) подходов в педагогической психологии. На конкретном материале проектирования гимназического образования раскрыты направления рефлексивно-деятельностной педагогики по развитию личности учащихся с учетом возрастных особенностей их онтогенеза, изложенных в трудах Д. И. Фельдштейна [15]. Показана эффективность этой области педагогики для модернизации образования и его инновационного совершенствования.

**Ключевые слова:** педагогика, психология, образование, обучение, воспитание, деятельность, рефлексия, мышление, личность, развитие.

Стратегическим направлением модернизации России обозначено эффективное использование человеческого ресурса, необходимым условием чего является развитие интеллектуального и творческого потенциала обучающихся средней и высшей школы.

В этом контексте большое значение приобретает инновационный педагогический опыт групповой и индивидуальной работы с одаренными детьми, который накоплен педагогическими коллективами и педагогами-психологами передовых школ и гимназий.

Современное образование нуждается не только в компьютеризации, но и в гуманитаризации, которую необходимо осуществлять уже со школьной скамьи. В этом социокультурном контексте интерес вызывает инновационный опыт преподавания дисциплин естественно-научного и гуманитарного циклов, который оригинально развивается в гимназии № 1526 г. Москвы, с позиций современной рефлексивно-деятельностной педагогики и рефлексивно-гуманитарной психологии творчества [8; 11]. В них сконцентрирована взаимосвязь деятельностного (К. А. Абульханова, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин) и рефлексивного (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, В. К. Зарецкий, А. В. Карпов, В. А. Лефевр, В. В. Рубцов, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, В. Д. Шадриков, Г. П. Щедровицкий) научных подходов.

Эти инновационные области человекознания активно реализуют идеи и ценности гуманизации и индивидуализации обучения в школьном образовании. Разработка и реализация рефлексивно-деятельностной педагогики на базе вышеназванной гимназии ведется в нескольких направлениях.

Первое направление — это построение теоретико-методологических основ рефлексивно-деятельностной педагогики с учетом достижений возрастной психологии (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин).

Вторым направлением является разработка рефлексивно-педагогических принципов психологической поддержки развития личности учащихся и учителей как субъектов образования в условиях современной общеобразовательной школы [1; 7; 11; 12].

Третье направление связано с рефлексивно-педагогическим проектированием инновационного гимназического образования в целях рефлексивно-психологического и дидактического обеспечения воспитания личности, развития рефлексивно-критического мышления и формирования знаний учащихся в процессе школьного обучения [9; 10; 14].

Четвертым направлением является рефлексивно-педагогическое обеспечение нравственного и эстетического воспитания личности школьников в процессе общего и дополнительного среднего образования в условиях столичного мегаполиса [4; 6].

Пятое направление связано с развитием познавательных интересов, исследовательской активности, творческой деятельности и общей культуры учащихся в процессе их общего и дополнительного образования [4; 13].

Шестым направлением является рефлексивно-педагогическое обеспечение профориентации школьников в условиях взросления и профессиональной социализации [12; 13].

Седьмое направление связано с рефлексивно-педагогическим обеспечением формирования патриотизма и культуры безопасности в непростых экономических и политических условиях (терроризм, цветные революции, информационные «фейки» и т. п.) современного мира [5].

Рассмотрим конкретные образовательные формы рефлексивно-педагогического развития личности, которые разрабатываются в гимназии № 1526 в качестве проектов инновационного образования.

Педагогический коллектив гимназии известен научно-педагогической общественности столицы своим постоянным и неиссякаемым интересом к передовым достижениям инновационной теории и методики обучения, которыми учителя-предметники овладевают в системе повышения квалификации.

В русле научных школ возрастной и педагогической психологии детства Д. И. Фельдштейна, педагогического проектирования Н. Г. Алексева, гуманизации образования М. Н. Берулавы, психологии и педагогики творчества Я. А. Пономарева, рефлексивной психологии и акмеологии творчества И. Н. Семенова разработана система диагностических, коррекционных и развивающих программ работы с одаренными детьми младших, средних и старших классов. Целью такой работы является развитие способностей гимназистов в сфере естественных и гуманитарных наук, изобразительного искусства и технического конструирования, литературно-художественного и информационно-игрового творчества. Эффективную роль в творческой самореализации обучающихся играют проводимые в гимназии научно-практические

конференции, где школьники выступают с докладами, подготовленными по результатам собственных научно-исследовательских работ. Темами конференций были: «Тайна А. С. Пушкина» (1999), «Сферы творчества человека» (2007), «Путь молодежи к Олимпу: лидерство в общественной жизни и спорте» (2010), «Путь познания» (2011), «Человек — объект и субъект социализации» (2013) «Мировое культурное наследие» (2017) и др.

Важной и необходимой составной частью школьного образования является формирование у подрастающего поколения гражданского менталитета и патриотическое воспитание учащихся. Это образовательное направление является органичной частью инновационного учебно-воспитательного процесса, успешно практикуемого в гимназии. Помимо осуществления необходимых спортивных мероприятий, педагогический коллектив гимназии многие годы организует проведение со школьниками системы военно-патриотических игр «Служба спасения» и «Юный пожарник» по отработке навыков адекватного поведения и обеспечения личной и общественной безопасности в экстремальных ситуациях.

Рассмотренные направления инновационной педагогической деятельности гимназии базируются на индивидуализации, интеллектуализации и компьютеризации процесса поликультурного образования с передовых позиций отечественной педагогической науки, в частности современной рефлексивной педагогики, рефлексивной психологии и рефлексивной акмеологии творчества.

На этой научно-педагогической основе с позиций рефлексивно-проектного подхода [14] строится работа Ресурсного центра. На занятиях этого центра с позиций рефлексивно-деятельностной педагогики и психологии педагоги, методологи, психологи, акмеологи, социологи, культурологи обсуждают с педагогическим коллективом актуальные проблемы развития поликультурного образования, анализируют в сотворческих дискуссиях различные аспекты рефлексивно-ресурсного обеспечения решения этих проблем: практико-феноменологические, теоретико-методологические, социокультурные, экономические, информационно-управленческие, учебно-дидактические, психолого-педагогические. Под этим углом происходит обмен инновационным педагогическим опытом развития личности и мышления учащихся в процессе основного и дополнительного образования. Ведущая роль в

рефлексивно-педагогическом обеспечении этого инновационного образования принадлежит учителям и педагогам-психологам гимназии, а также сотрудничающим с ними ученым из передовых столичных вузов и институтов РАО. Важно подчеркнуть активность, творческий поиск и настойчивость учителей в процессе внедрения инновационных рефлексивно-педагогических технологий в практику обучения, в частности по предметам гуманитарного и естественно-научного цикла. Например, на уроках химии эффективно используются разработанные в научной школе проф. П. А. Оржековского [9] экспериментальные учебно-методические материалы и рефлексивно-игровые методы.

Новаторский опыт творческого сотрудничества педагогического коллектива гимназии с передовыми учеными-психологами обобщенно представлен в сборнике научных трудов [2], коллективной монографии [14] и ряде публикаций [2; 3; 4; 5; 14] и др. Этот научно-методический опыт докладывался и конструктивно обсуждался на международных научно-практических конференциях, а также на сессиях АПСН и РАО, на постоянно действующем методологическом семинаре при Президиуме РАО, руководимом академиком РАО Г. Н. Филоновым и членом-корреспондентом РАО Э. В. Сайко. Педагогический коллектив гимназии награжден в 2007 году Премией Министерства образования и науки РФ за разработку и внедрение инновационных образовательных проектов.

Творческое сотрудничество ученых-психологов и педагогов гимназии служит важным конструктивным фактором интенсивного развития теории и практики инновационной рефлексивно-деятельностной педагогики в социокультурном контексте модернизации современного образования.

### Список литературы

1. Берулава М. Н. Концепция и программа развития общеобразовательной школы / М. Н. Берулава, И. Н. Семенов, Г. А. Берулава и др. — Сочи : СФ ИТиП РАО, 1998. — 78 с.
2. Болдина Т. Г. Развитие личности учащихся в процессе формирования рефлексивно-диалогического взаимодействия в классе / Т. Г. Болдина, Г. И. Давыдова, И. Н. Семенов // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении / под ред. И. Н. Семенова, Т. Г. Болдиной. — М. : ИРПТиГО МАГО, 2003. — С. 150–162.
3. Болдина Т. Г. Рефлексивно-психологическое обеспечение профориентации учащихся в гимназическом образовании / Т. Г. Болдина, А. Н. Паш-



кевич, И. Н. Семенов // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: материалы междунар. науч.-практич. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та, 2016. — С. 56–59.

4. Болдина Т. Г. Развитие рефлексивной культуры речи как способ нравственного воспитания учащейся молодежи / Т. Г. Болдина, И. Н. Семенов // Известия АПСН. Т. XIV. — М. : РАО-АПСН, 2010.

5. Болдина Т. Г. Инновационный опыт рефлексивно-педагогического формирования культуры безопасности в гимназическом образовании / Т. Г. Болдина, И. Н. Семенов, Т. Н. Чукавина // Известия АПСН. — М. : РАО-АПСН, 2011. — С. 293–302.

6. Борискина А. А. Формирование нравственной позиции подростков в условиях поликультурной среды образовательных учреждений московского мегаполиса : монография / А. А. Борискина, И. Н. Семенов. — М. : Университет РАО, 2011.

7. Давыдова Г. И. Формирование рефлексивной самооценки психолого-педагогической поддержки развития личности / Г. И. Давыдова, И. Н. Семенов // Новые ценности образования. — 2007. — № 1 (31). — С. 167–182.

8. Дюков В. М. Рефлексивно-деятельностная педагогика: учитель для «Новой школы» / В. М. Дюков, И. Н. Семенов, Р. В. Шайхутдинова // Эксперимент и инновации в школе. — 2011. — № 1. — С. 2–9.

9. Оржековский П. А. Междисциплинарное взаимодействие научных школ в педагогическом обеспечении образования / П. А. Оржековский, И. Н. Семенов // Современные направления развития педагогической мысли и педагогики Е. И. Шварца : материалы междунар. науч.-практич. конф. — Пермь : ПГПУ, 2009.

10. Семенов И. Н. Развитие рефлексивно-критического мышления как компонента образования / И. Н. Семенов // Химия: методика преподавания в школе. — 2001. — № 6. — С. 35–38.

11. Семенов И. Н. Рефлексивно-гуманитарная психология и педагогика творчества / И. Н. Семенов // Российские научные школы. Т. 3. — М. : Изд-во Российской академии естествознания, 2010. — С. 317–332.

12. Семенов И. Н. Рефлексия экзистенциально-профессионального целеполагания молодежи на этапе межпоколенческого перехода / И. Н. Семенов // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Вып. 7. Ч. 2. — М. : ИНИОН РАН, 2012. — С. 633–638.

13. Семенов И. Н. Рефлексивная психология инновационного образования / И. Н. Семенов. — М. : Наследие ММК, 2013. — 178 с.

14. Семенов И. Н. Проектно-исследовательский подход в рефлексивно-психологическом обеспечении образования : международная коллективная монография / И. Н. Семенов ; отв. ред.-сост. Т. Г. Болдина. — Ногинск : Аналитика Родис, 2011 — 402 с.

15. Фельдштейн Д. И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та ; Воронеж : МОДЭК, 2000.

*Л. А. Григорович, Е. Б. Качалина*

**Прогнозирование в образовании:  
психологический аспект**

*L. A. Grigorovich, E. B. Kachalina*

**Forecasting in education: a psychological aspect**

В статье рассматриваются общие подходы к пониманию и значению функции прогнозирования, определяются специфические характеристики прогнозирования в образовательной среде.

**Ключевые слова:** прогноз, предвосхищение, педагогическая прогностика.

Выступая на общем собрании РАО 18 декабря 2012 года, Д. И. Фельдштейн определил основные проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века. Обозначая ключевые направления современного научного поиска, Давид Иосифович предлагал рассмотреть методологические и теоретические вопросы прогнозирования развития человека и общества исходя из того, что прогноз начинается там и тогда, где и когда определены параметры ожидаемого развития [13].

В психологии процессы прогнозирования будущего преимущественно рассматривались с функционально-регуляторной позиции, истоки которой лежат в психофизиологических теориях регуляции поведения и деятельности, затем — с позиций когнитивного подхода, в последние годы — в связи с характеристиками личности и ее развитием.

В общем виде прогнозирование есть предсказание возможной степени достижений какой-либо цели в конкретной или ожидаемой ситуации при определенном способе действий. Итогом такого предсказания является построение прогноза как модели будущего результата в известных или ожидаемых условиях.

Для описания психических процессов и явлений, связанных с прогнозированием будущего, в психологии чаще всего используются термины «антиципация» (С. Г. Геллерштейн, Э. Кестер, Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков, Е. А. Сергиенко), «опережающее отражение действительности» (П. К. Анохин), «вероятностное прогно-

зирование» (Л. И. Переслени, В. М. Русалов, И. М. Фейгенберг, В. А. Иванников), «прогностическая способность» (Л. А. Рёгуш), «ожидание» (Т. В. Алексеева, А. Бандура, Ж. Нюттен, И. М. Фейгенберг, В. А. Иванников).

Когда речь идет о проявлении способности психики к опережающему отражению, наиболее часто используют термин «антиципация», который определяется как «способность (в самом широком смысле) действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий» [9, с. 5]. Антиципацию определяют как «универсальный механизм психической организации человека» [11, с. 3], «универсальную функцию мозга» [9, с. 16], подчеркивая, что антиципация имманентно присуща любой деятельностью, а ее корни следует искать «в сфере жизненно важных приспособительных механизмов, являющихся биологически ценными продуктами эволюционного развития» [5, с. 309], и что в этом понятии связываются воедино прошлые, настоящие и будущие события [11].

Чрезвычайно важно то, что результаты прогноза включают-ся как существенные и необходимые компоненты в процессы **принятия решения**, которое невозможно без участия процессов антиципации, так как прогноз «потребного будущего» [3] и предвидение возможных изменений условий деятельности являются наиболее существенными факторами, определяющими **выбор альтернативы**.

Одной из наиболее существенных функций антиципации является максимальное устранение неопределенности в ходе принятия решения [8]. Прогноз результатов собственной деятельности делает активность человека целенаправленной и саморегулируемой, когда благодаря сличению параметров прогнозируемого результата с информацией, поступающей по каналам обратной связи, становится возможной коррекция деятельности, устранение отклонений от образа планируемого результата.

Вместе с тем прогнозирование касается не только будущих результатов действия, но и изменений условий внешней среды, которые происходят помимо активности субъекта, но могут иметь существенные последствия для индивида [1], то есть опережаю-

щее отражение выступает в двух основных формах: предвидение (прогнозирование, антиципация, экстраполяция) и целеполагание [8]. Но если **предвидение** более относится к опережающему отражению объективного хода некоторых событий, взятых как бы безотносительно к субъекту (субъект выступает в роли наблюдателя), то **целеполагание** характеризует опережающее отражение, непосредственно включенное в деятельность субъекта. Цель выступает как опережающее отражение будущего результата этой деятельности и определяет ее содержательно-динамические характеристики.

Чем яснее осознается и понимается цель, тем выше вероятность ее достижения. Степень ясности и понимания цели определяется степенью осознанности ряда аспектов: представления человека об ожидаемых и фактических результатах, объективных и субъективных условиях реализации цели, их выполнимости или неосуществимости с точки зрения внешних и внутренних возможностей и др.

Для образования целей принципиальное значение имеет не только ясное представление будущих результатов, но и отношение к ним, особенно когда речь идет о внешних целях, которые могут приниматься или не приниматься отдельным человеком. Степень принятия внешних целей, их интериоризация определяется личным опытом человека, психологическими особенностями личности, сложившейся структурой потребностей и мотивов.

Любое актуальное поведение мотивируют, наряду с потребностью, две переменные — **ожидания и ценность цели** (Э. Толмен, Х. Хекхаузен, А. Бандура и др.). Ожидание определяется как особое знание, которое фиксирует связь между разными способами поведения и его результатами. По мнению А. Бандуры, способность к антиципации позволяет человеку **мотивировать** свои действия, опираясь на их возможные последствия: прошлый опыт формирует ожидания того, что определенные действия приведут к тем или иным желательным или нежелательным последствиям.

Несмотря на тот факт, что ожидания рассматриваются как особая когнитивная структура, А. Бандура указывает на тесную связь ожиданий не только с внешне наблюдаемым поведением, но и с **эмоциональными реакциями**. «Аверсивные пережи-

вания — как собственные, так и опосредованные — порождают ожидание неприятностей, которое, в свою очередь, может активизировать как страх, так и защитное поведение» [2, с. 92]. Наряду с ожиданием результатов поведения А. Бандура выделяет «ожидание эффективности». Ожидание результата определяется А. Бандурой как личная оценка того, что то или иное поведение должно привести к тем или иным результатам. **Ожидание эффективности** представляет собой убеждение в том, что индивидуум способен успешно осуществить поведение, необходимое для достижения ожидаемых результатов. Ожидание эффективности проявляется в том, будет ли человек что-либо предпринимать для достижения цели.

В зависимости от характера **самооценки** содержание ожиданий может быть положительным или отрицательным. По мнению Р. Бернса, отрицательные ожидания могут укреплять негативную самооценку ввиду того, что они реализуются с большой вероятностью по механизму **«самореализующихся ожиданий»**. Таким образом, отрицательные ожидания могут выступать, с одной стороны, как результат низкой самооценки и, с другой стороны, вследствие наличия обратных связей в системе, как один из источников неприятия себя.

Когнитивная функция антиципации связана с участием процессов прогнозирования в протекании различных познавательных процессов. По мнению У. Найссера, исследовательская активность субъекта направляется предвосхищающими схемами, которые представляют собой «своего рода планы для перцептивных действий» и обеспечивают избирательность восприятия [10, с. 42]. Антиципация участвует в **селекции информации** для запоминания, где ведущая роль, по мнению Б. Ф. Ломова, принадлежит тем предсказаниям и планам, которые человек строит в процессе поведения, то есть зависит от содержания антиципируемого будущего.

Если рассматривать процессы целеполагания и прогнозирования по отношению к социальным системам, то, очевидно, построение прогноза начинается с формирования диагноза — анализа и синтеза информации о прошлых и текущих состояниях внутри и вне системы. При постановке диагноза особое внимание уделяют наличным или возможным трудностям в

достижении поставленных целей и поиску внешних и внутренних причин, порождающих эти трудности. Среди возможных причин отклонений в результатах достижения целей могут быть: неправильно сформулированные и плохо составленные планы, недостаточность и несвоевременность поступления информации, ненадежность прогнозов, ошибки в принятии решений, плохая организация реализации программ, объективные и субъективные искажения в процессе передачи и приема информации и т. д.

**Прогнозирование в образовании** — часть социального прогнозирования, включающего (в широком обществоведческом аспекте) прогнозы социологического, экологического, демографического, этнологического, культурологического, медицинского, правового, психологического и другого характера. Прогнозирование в образовании оказывается столь же многоаспектным и предполагает исследование назревающих проблем путем продолжения в будущее (экстраполяции) наблюдаемых тенденций, закономерности развития которых в прошлом и настоящем достаточно хорошо известны (при условном абстрагировании от возможных перемен, способных существенно видоизменить наблюдаемые тенденции), определением путей решения этих проблем через нормативную разработку (оптимизацию) таких тенденций [4].

На этапе прогнозирования определение тенденций дальнейшего развития любой системы предполагает обязательное обращение к ее прошлому опыту и анализу повторяющихся закономерных и случайных ситуаций. В функционировании педагогических систем, где многое зависит от человека, а значит, носит субъективный характер, повторяемость событий выступает в качестве меры, силы и надежности прогноза.

Прогнозирование связано, с одной стороны, с предвидением событий, то есть с определением возможных изменений в состояниях среды и самой системы, а с другой стороны — с оценкой ожидаемых последствий поведения человека или системы. На точность предвидения могут влиять явные предпочтения в ожидаемых результатах (оптимистичный или пессимистичный прогноз), недостаточность выборки, на основе которой строится прогноз, временной фактор и др. Оценка по-

следствий представляет собой процесс приписывания промежуточным или конечным результатам субъективной ценности. Кроме того, само знание прогноза влияет на мотивацию преобразования.

Процесс прогнозирования в образовании по своему назначению многофункционален. Он тесно связан со всеми другими функциями управления и является прогностической основой для целеобразования и планирования, информационного обеспечения, принятия решений, исполнительских действий и информационного взаимодействия, контроля и коррекции.

Длительная временная отставленность достижения целей является специфической характеристикой процесса обучения и воспитания, где конечные цели рассчитаны на далекую временную перспективу. Такая специфическая характеристика образовательного процесса заставляет с особой тщательностью на этапе целеполагания устанавливать и формулировать стратегические цели управления. Именно стратегические цели являются основой для установления приоритетов и выбора способов достижения.

Очевидно, цели основаны на гипотезах развития системы, при этом они сами в известной степени являются предсказанием, предвосхищением, гипотетическим предположением ожидаемого результата. В этом заключается взаимообусловленность этапов целеобразования и прогнозирования.

Одним из признаков, определяющих цель, является образ будущего результата. Однако образ будущего результата сам по себе не образует цели, он становится целью тогда, когда имеется потребность, стремление в достижении или приближении к этому результату. Цели отдельного человека или социальных систем (в том числе и системы образования) порождаются индивидуальными или общественными потребностями. Индивидуальные цели детерминированы как общественно-историческим, так и личным опытом человека.

Цели, выполняя роль системообразующего фактора в структуре основных функций управления, имеют решающее значение в организации обучения и воспитания. Поэтому одним из главных направлений научного поиска психолого-педагогических исследований является изучение механизма

перевода общих целей обучения и воспитания в личные цели обучающихся и обучающихся.

### Список литературы

1. Анохин П. К. Избранные труды: Кибернетика функциональных систем / П. К. Анохин ; под ред. К. В. Судакова. — М. : Медицина, 1998. — 400 с.
2. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.
3. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн // Биомеханика и физиология движений. — М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. — С. 342–458.
4. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. — М., 2002. — С. 219–220.
5. Геллерштейн С. Г. Антиципация в свете проблемы бессознательного / С. Г. Геллерштейн // Проблемы сознания : материалы симпозиума (март–апрель). — М., 1966. — С. 305–316.
6. Григорович Л. А. Педагогическая аксиоматика как средство познания и преобразования реальности / Л. А. Григорович // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2016. — № 1. — С. 147–152.
7. Зеер Э. Ф. Психологические особенности прогнозирования профессионального будущего молодежи / Э. Ф. Зеер // Актуальные проблемы психологического знания. — 2015. — № 3. — С. 16–26.
8. Ломов Б. Ф. Память и антиципация / Б. Ф. Ломов // Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. — М. : Педагогика, 1991. — С. 73–81.
9. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. — М. : Наука, 1980. — 278 с.
10. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. — М. : Прогресс, 1981. — 230 с.
11. Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека : дис. в виде научного доклада ... д-ра психол. наук / Е. А. Сергиенко. — М., 1997. — 118 с.
12. Сурков Е. Н. Антиципация в спорте / Е. Н. Сурков. — М. : Физкультура и спорт, 1982. — 145 с.
13. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (Доклад на общем собрании РАО 18.12.2012) / Д. И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. — 2012. — № 6. — С. 48–70.



*И. В. Полякова*

**Методологические проблемы  
педагогической психологии: принципы интеграции,  
коммуникативности, «клиповости»**

*I. V. Polyakova*

**Methodological problems of the pedagogical  
psychology: principles of integration,  
communicativeness, mosaic thinking**

В статье осуществлен анализ методологических проблем педагогической психологии на современном этапе. Целью статьи является анализ современных теоретических подходов к разработке методологии и методов психологии. Особое внимание уделено описанию подходов, обеспечивающих взаимообогащение различных теоретических направлений изучения и интерпретации психического: интегрирующих, полипарадигмальных, комплексных, эклектических. Обосновывается мысль о том, что методологические основания педагогической психологии могут быть дополнены принципами коммуникативности и «клиповости» психического. Значительное внимание уделяется реализации этих принципов на практических занятиях в высшей школе.

**Ключевые слова:** методология, метод, методологические принципы, интерпретация психического, интегрирующие основания, коммуникация, «клиповый» характер психического.

Специфической особенностью методологических проблем педагогической психологии является их связь прежде всего, во-первых, с организацией процессов обучения и воспитания и, во-вторых, с обученностью и воспитанностью обучающихся. На современном этапе, как это общеизвестно, проблема создания методологии не решена. В связи с тем, что имеются многочисленные методологические подходы, методологи создают направления, объединяющие различные методологические принципы с целью их взаимообогащения. Эти интегрирующие, комплексные, эклектические, синтетические, полипарадигмальные и иные основания позволяют использовать и (или) объединять заимствованные из разных теоретических направлений принципы исследования и понимания психического. Интеграция этих принципов не может осуществляться без методологических потерь, поскольку в зависимости от интересов исследователя некоторые из них могут заимство-

ваться частично, искажаться или игнорироваться. В таком случае невозможно унифицировать общие методологические основания в качестве системообразующих, они будут варьироваться в зависимости от темы, ситуации и целей исследователя, ставя под сомнение объективность метода. Поэтому в педагогической психологии, так же как и во всех других отраслях психологической науки, проблемы методологии и методов остаются открытыми.

Проблема создания методологии отечественной психологии была сформулирована С. Л. Выготским: «Какая будет эта методология и скоро ли она будет, мы не знаем, но что психология не двинется дальше, пока не создаст методологии, что первым шагом вперед будет методология, это несомненно» [1, с. 422–423]. Попытки классификации научных методологических подходов психологии в современной литературе представлены достаточно широко, однако одной из наиболее распространенных и принятых в научной среде является классификация Ю. П. Зинченко (2011). Ученый осуществил анализ развития типов подходов в психологии как науки «...с точки зрения ее соответствия классическому, неклассическому и постнеклассическому типам науки» [2, с. 54], подчеркнув значение интеграции знаний в развитии психологии. «Использование критериев различения типов научных подходов позволяет системно рассматривать различные теории и подходы в психологии» [2, с. 49].

Идея полипарадигмальности психологических объяснений или «множественности методологических подходов и соответственно средств методологического анализа» [3, с. 94] была «намечена» еще Л. С. Выготским. Он писал: «Нужна методология, то есть система посредствующих, конкретных, примененных к масштабу данной науки понятий» [1, с. 419]. К этому направлению можно отнести и интегративно-эkleктический подход (В. А. Янчук, 2005), объединяющий различные психологические подходы [9]. Понятно, что такой подход способствует развитию науки и комплексному решению проблем, обеспечивает всестороннее исследование и понимание формирования и функционирования психики.

Специфика психического связана общением или коммуникацией как механизмом, объединяющим различные планы психического и личностного развития. Понятно, что коммуникация может рассматриваться как одно из интегрирующих методологи-

ческих оснований, обеспечивающих соотношение — объединение теоретических моделей, теоретических концепций и методов в психологии [4].

Вместе с тем «абсорбирование» эклектики как методологического принципа в исследованиях и интерпретации психического объяснимо и как бы заимствовано из экзистенциальной практики людей, а именно «клипового» (англ. *clip*, быстрота (движения); фрагмент, вырезка, отрывок) характера не только перцептивных особенностей человека, но и функционирования психики в целом (речь идет о двух основных функциях психики: отражательной и регулятивной) как закономерного явления, обусловленного рефлекторным характером актуализации психического [7].

Иными словами, вся когнитивная сфера имеет «клиповый характер» и у нее есть общие свойства. «Для всех клиповых форм когнитивной сферы характерно наличие эмоциональной составляющей... клиповый посыл и рассчитан на возникновение при его восприятии повышенного эмоционального состояния... легко впечатывается в подсознание, проникая сквозь барьер осознанного восприятия за счет скорости... воздействия, актуализируя энергию бессознательной части нашей психики и иррациональность восприятия... Это создает эмоционально заряженную, непринужденную обстановку... повышает скорость понимания содержания информации» [8, с. 48]. В «клиповых» характеристиках познавательной сферы, как и в «неклиповых», выделяют содержательные и операционные планы [6]. Первые имеют когнитивное содержание, вторые — динамические или технические «паттерны» функционирования [5].

Таким образом, возвращаясь к теме методологических проблем педагогической психологии на современном этапе, можно обозначить несколько тенденций: «интегративно-эклектическая» [2; 3; 9], «коммуникативно-технологическая» [4] и «клиповая» [8]. Направление решения проблемы методологических оснований решает и проблему выбора методов. Их можно заимствовать из разных направлений и школ, ориентируясь на задачу, планируемый результат, ситуацию и психологические особенности ее носителей.

Далее экспонируется план практического занятия, выстроенного с учетом описанных выше методологических тенденций в педагогической психологии. Занятие проводилось со студен-

тами 4-го курса психолого-педагогического факультета Смоленского государственного университета, направление подготовки 050400.62 «Психолого-педагогическое образование», дисциплина Б3.В.ДВ.11 «Тренинг профессионального общения». Тема занятия: «Трудный разговор»; цель: освоение техник ведения трудного разговора; техническое оснащение: видеокамера, ноутбук, проектор, экран; раздаточный материал: инструкции игрокам с описанием ролевых позиций. Ожидаемый результат: обобщение технологий ведения трудного разговора, гибкое применение методов с ориентацией на превосхищаемый (заранее намеченный) результат.

В качестве дебютных техник был применен проблемный анализ в виде табулирования трудных ситуаций и приемов их решения (соответственно два столбца в таблице и далее по строкам тип ситуации (конфликт, страх, гнев, отчаяние, тревога, разногласия, непонимание и т. д.) и методы решения). В основной части занятия студентам было необходимо выбрать и применить в игровой ситуации необходимые методы решения предлагаемой «трудной» ситуации. Остальные участники выступали в качестве наблюдателей (им выдали «Листы наблюдателя», в которых они делали пометки, заполняли предложенные формы анализа и дополняли их собственным комментарием), однако по ходу игры осуществлялось ротирование ролей не только между игроками, к числу играющих привлекались и наблюдатели.

Методы активного социально-психологического обучения вписываются в концепцию интеграции различных подходов благодаря композиционной «клиповости». «Клиповость» ведет к быстрым и не всегда обдуманым выборам. Полагаем, что поверхностность, зачастую сопутствующая «клиповым» формам решения проблемы, расценивается участниками скорее как легкость, увлекательность и эмоциональность в работе. В ходе игры участники иногда парадоксально подменяют решение задачи приятным переживанием коммуникативных «ощущений» собственной социальной востребованности и общественного признания. Приходится время от времени возвращать их к осмыслению поставленной в начале занятия цели (она остается записанной на доске в течение всего занятия). Цель достигается сообща, это снимает напряжение и ответственность принятия индивидуального решения. Затем мы обычно осуществляем покадровый анализ видео-

записей и, наконец, переходим к этапу формулирования выводов. В конце занятия необходимо сделать и записать выводы (на этом этапе студенты работают индивидуально) и затем обсудить их в группе, сформулировать общегрупповое решение.

Интерес студентов к таким занятиям традиционно высокий. В конце или после занятия они обязательно просят дать им литературу, с которой они могут познакомиться подробнее, но ее, конечно, нет. Потому что нет учебников, содержащих решения всех ситуационных случаев и задач, интегрирующих все теоретические направления. Им предлагаются различные источники разных авторов с предложением интенсивно поработать и самим создать собственную систему работы. Это, разумеется, не нравится никому. Методологические принципы интеграции, коммуникативности и клиповости «работают» на уровне свободного владения учебным материалом и малопригодны на этапе ознакомления и усвоения учебного материала. Поскольку методология предполагает универсальный подход к интерпретации психического, применение в педагогической психологии принципов интегративности, коммуникативности и «клиповость» нуждаются в дополнении и доработке, поскольку скорее обеспечивают ситуативное или «клиповое» мировосприятие обучающихся и, вероятно, в полной мере не решают мировоззренческие проблемы обучающихся.

### Список литературы

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурии, М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1982. — 488 с.
2. Зинченко Ю. П. Методологические проблемы фундаментальных и прикладных проблем психологических исследований [Электронный ресурс] / Ю. П. Зинченко // Национальный психологический журнал. — 2011. — № 1. — С. 42–49. — Режим доступа: [www//http: CyberLeninka.ru/journal/n...psihologicheskij-zhurnal](http://www.cyberleninka.ru/journal/n...psihologicheskij-zhurnal) (дата обращения: 02.03.2017).
3. Корнилова Т. В. К проблеме полипарадигмальности психологических объяснений / Т. В. Корнилова // Психологический журнал. — 2006. — Т. 27. — № 5. — С. 92–100.
4. Мазилев В. А. Теория и метод в психологии / В. А. Мазилев. — Ярославль, 1998.
5. Полякова И. В. Влияние эмоциональных состояний на функционирование перцептивной сферы и свойства личности / И. В. Полякова // Вестник Волгоградского университета. Серия 11. — 2015. — № 2 (12). — С. 113–121.
6. Полякова И. В. Личность как субъект жизненного пути: ценностные представления / И. В. Полякова // Психология человека в современном

мире. Т. 1. Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека : материалы всерос. юбилейной конф., посв. 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна (Москва, 15–16 октября 2009 г.). — М., 2009. — С. 279–285.

7. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. — М. : АСТ, 2008. — 560 с.

8. Чиркова Т. И. Проблема преодоления клипового сознания молодежи в профессиональной подготовке психологов на уровне бакалавриата [Электронный ресурс] / Т. И. Чиркова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2016. — Т. 8, № 1. — С. 45–61. — doi:10.17759/psyedu.2016080105

9. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию [Электронный ресурс] / В. А. Янчук. — Минск, 2005. — Режим доступа: <http://twirpx.com/file/97548> (дата обращения: 02.03.2017).

УДК 159.99

***И. Ф. Сибгатуллина, М. Шиннерль***  
**Образование без границ,  
или Трансграничные международные программы  
интеллектуальных интеграций**

***I. F. Sibgatullina, M. Shinnerl***  
**Education without borders, or cross-border  
international programs of intelligent integrations**

Представленный материал раскрывает обновленное видение интеграционного образования в Европейском пространстве в соответствии с Лимерикской декларацией (2008), ЮНЕСКО и Ереванским коммюнике (2015). Рассматривается понятие «интеллектуальная интеграция», обсуждаются формы интеграций в международном развитии образования и развитии международного образования, разъясняется разница понятий.

**Ключевые слова:** интеллектуальная интеграция, комплексный сервис — европейский образовательный «интегратор», технологии содействия интеллектуальным интеграциям, трансграничные совместные международные программы, образование без границ, интеграционные культурно-образовательные проекты.

В последнее десятилетие во всем мире интенсивно обсуждаются стратегии развития образования. Болонская декларация об обеспечении сближений систем высшего профессионального образования (1999), Международная хартия по образованию и Лимерикская декларация по вопросам образования на протяжении всей жизни (2008), Ереванское коммюнике Конференции министров образования Европейского пространства о стандарте в

оценке качества европейского пространства образования (2015) рассматривают мировые интеграционные процессы как приоритетные в контексте модели структурированного сотрудничества в международном образовании.

Международное сообщество профессиональных консультантов по развитию образования находится в поиске новых алгоритмов развития многомерных, многокомпонентных образовательных систем и стратегий устойчивого развития международного образования в едином мировом пространстве общих управляемых профессиональных действий, способствующих улучшению качества жизни [7].

Интеграции в образовании как понятие объединения отражают основу идеи развития, сущность которого составляет изменение с усложнением. Основная проблема управляемой интеграции в международном образовании — это уравнивание интересов части и целого, общества и отдельного человека, в какой бы точке мира этот человек как субъект образования на протяжении всей жизни ни находился. Поскольку все «сложное» предполагает наличие структуры, то идея развития образования неразрывно связана с понятием системы как целостной структуры [1]. В связи с этим возникает ряд вопросов. Часто ли мы задумываемся о том, что устойчивое развитие системы связано с многослойным усложнением и интеграционным интеллектуальным разнообразием? Часто ли мы понимаем место расположения собственной «координаты» в системе интеграционных процессов, уже происходящих, но не всегда находящихся «рядом» с нами? Имеем ли мы конкретные умения и навыки, которые требует развитие образования, в системе которого мы реализуем стратегические образовательные проекты и наше собственное развитие как профессионалов в области развития?

Для ответов на эти вопросы нужно выявить объективные внешние системообразующие идеи — цели интеграционных процессов, способные защитить систему и выявить текущую оптимальность вышеописанных соотношений в интересах человека и общества [9].

Российский академик М. И. Махмутов в научных работах об интеллектуальном потенциале общества [3; 7] рассматривал трехвекторность европейских интеграционных процессов в развитии образования: 1) интеграция форм образования на протя-

жении всей жизни (развитие, обучение и воспитание с учетом культурно-образовательных потребностей европейских регионов и территорий); 2) интеграция интересов (европейской личности, европейского общества, европейских государств в событийный момент времени и преобразований); 3) интеграционные формы реагирования на текущие мировые события и кризисы (экономические и социальные кризисы, усиливающаяся маргинализация молодежи, демографические изменения, новые направления миграции, конфликты внутри государств и между ними, экстремизм, активность терроризма).

Сегодня такой трехвекторный подход становится актуальным в странах Европы, которые столкнулись с проблемой беженцев, и применим к процессу глобализации образования в целом, к обнажившейся проблеме современной политики мультикультурализма [5; 12], а также к поиску ответов на вопросы: как интегрировать некоренное население и беженцев из восточных территорий мира в культурно-образовательную европейскую среду и западное социальное устройство; как пополнять интеллектуальный потенциал европейских стран в условиях существенной траты средств и времени на лингвистическую, культурно-социальную, профессиональную адаптацию.

Решение этих вопросов должно быть найдено в ближайшее время. По статистике европейского агентства по охране внешних границ FRONTEX в странах ЕС, число лиц, претендующих на официальный статус беженца, по итогам 2015 года составило 1 млн человек, а в 2016 году к ним добавилось еще около 3 млн человек. В связи с этим правительство Австрии намерено до 2019 года понести 565 миллионов евро дополнительных расходов на финансовое обеспечение вынужденных переселенцев, мигрантов и эмигрантов, 75 миллионов из которых приходится на программы интеграционного образования (языковые курсы, квалификационные экзамены по профилю специальностей, программы профессиональной переподготовки).

В связи с этим достаточно много работы в системе образования ложится на плечи экспертов в области мотивации обучения, мультикультурного/поликультурного лингвистического интеграционного образования в дошкольных, школьных образовательных организациях, в народных школах, школах выходно-



го дня, а также социальных педагогов и экспертов по адаптации и социальным формам интеграции из помогающих служб типа CARITAS (Австрия, Германия).

Динамическая «архитектура» интеграционного образования формата «Европа» опирается на институциональную модель. Примерами тому могут служить образовательная программа Европейского союза «Учимся всю жизнь», поддержанный министрами образования стран ЕС европейский проект «Языки и их изучение», интеллектуальный интеграционный проект «Обучающийся регион — обучающееся сообщество», государственный проект развития образования на протяжении всей жизни — программа «Канада обучающаяся — 2020» [2; 6; 9; 10].

Общими характеристиками данных проектов являются: 1) горизонтальная сетевая структура взаимодействия и социальное партнерство между всеми участниками системы интеграции; 2) продвижение идеи структурированного интеграционного сотрудничества государственного, частного и добровольного секторов в процессе достижения соразмерной, согласованной, сотворческой цели обеспечения развития системы образования населения отдельного города в различных возможностях обучения; 3) использование социальных технологий в развитии обучения на протяжении всей жизни; 4) разработка методологии признания и оценки полученных знаний и компетенций тех, кто выбирает неформальные формы образования; 5) идея сравнительного мониторинга всех видов образования, закрепленных в законах государства: формального, неформального и информального (в базовом среднем или высшем профессиональном образовании, последипломном образовании людей с редкими специальностями, социальных интеграционных мультикультурных лингвистических программах в вечерних формах обучения и университетах третьего возраста); 6) сервисная поддержка сетей «обучающееся сообщество» со стороны местной власти; 7) обеспечение высокого качества образования детского и взрослого населения в контексте редких специальностей и необходимых и(или) редких языков; 8) продвижение поликультурных регионов и их брендинг, содействие экономическому развитию региона через увеличение числа креативных обучающихся городов, поддержка интеллектуальной цивилизованности граждан и их социальной сплоченности.

Содержание вышеописанных проектов доказывает тезис о том, что положительная динамика интеллектуального потенциала общества зависит не только от формальных инструментов и стандартов образования, но во многом от личных и общественных инициатив людей любого возраста, независимо от их места проживания и финансовых возможностей, и аккумуляция вокруг сетевого партнерства подобных проектов приближает специалистов в области мультикультурного интеграционного образования к корректному сотрудничеству в разработке «Институциональной модели многоязычия».

Одной из форм реализации интеграционного образования также выступают совместные международные программы обучения и исследований [10; 11], являющиеся отличительной чертой Европейского пространства высшего образования (ЕВПО/ЕНЕА) и создающиеся для повышения мобильности студентов и сотрудников, содействия взаимному обучению и развитию структурированного сотрудничества, создания и реализации образовательных программ высокого качества. При этом ЕВПО характеризуется разнообразием механизмов внешней оценки качества образования, в том числе аккредитацией и оценкой или аудитом на уровне образовательных программ и (или) образовательных организаций.

В большинстве случаев международные совместные программы подразумевают интегрированную образовательную программу, согласованную и реализуемую совместно различными университетами с выдачей множественного/двойного или совместного диплома/сертификата в системе повышения профессиональной квалификации. Разработка и реализация интегрированных программ и научных исследований поддерживаются стратегической программой ЕС «Erasmus +», включающей различные направления (подходящие для университетов, колледжей и в отдельных модулях для общеобразовательных школ), а также фондами академических обменов, из которых наиболее успешно работающими на территории ЕС являются DAAD (Германия), OeAD (Австрия), SAIS (Словакия).

Существующие трудности реализации совместных международных программ: 1) вопрос признания рамок квалификаций и их релевантности с действующей национальной рамкой квалификаций и признания ученых степеней; 2) процедура нострифи-

кации дипломов о высшем профессиональном образовании и сертификатов повышения профессиональной квалификации; 3) недостаточная разработанность вопросов трудозатрат и среднего времени освоения и реализации программ, итогового контроля; 4) усложнение процедуры в случае реализации совместной программы более чем двумя сторонами.

Наш опыт работы по реализации международных программ показывает, что начинать реализовывать подобные проекты следует с совместных программ повышения профессиональной квалификации от 40 до 120 часов в очной и дистанционной форме. Стратегия III Institut fuer intellektuelle Integration основана на принципе «практике учимся на практике». Так, в 2015 и 2016 годах III Institut fuer intellektuelle Integration были структурированы и реализованы проекты «Мультикультурное интеграционное дошкольное образование Австрии», «Менеджмент международной деятельности образовательной организации. Экспериментальная платформа», «Европейский подход к профессиональной подготовке детских психологов». Содержание каждого проекта разрабатывалось исходя из признанных и эффективных результатов образовательной деятельности экспертов из России, Великобритании, Австрии, Словакии, США, Германии, конкретного опыта реализации международных совместных программ. Участники проектов были заинтересованы в получении множественного международного сертификата повышения квалификации как проходного документа в консорциум по профилям. Большая роль в подобных европейских проектах отводится институтам-операторам по их реализации, инновационным формам профессиональной деятельности независимых координаторов проекта, постоянному обновлению команды экспертов. Реализация проектов позволила руководителям и международной команде экспертов расширить планирование на 2017 год и активно вести разработку новых международных совместных программ повышения квалификации «Информальные методы интеграционного образования. Новое в качестве жизни профессионала» и «Научные библиотеки в ракурсе национальных и международных стратегий развития университетов».

Успешная реализация подобных международных проектов подтверждает, что интеллектуальная интеграция — это следующая

щий шаг в системной интеграции международного образования. Основная компетенция — наличие собственной экспертизы и программ развития по всем направлениям формирования интеллектуального потенциала личности / компании / образовательной организации. Через реализацию комплексного сервиса выстраивается цепочка-интегратор научных, методических и организационных принципов функционирования необходимой интеллектуальной системы, которая устраивает всех партнеров международной сети образовательных организаций. «Интегратор» способен к деятельности под ключ в любой точке мира и в любой образовательной организации, но при наличии компетентной международной команды собственных экспертов, технических средств связи, выбранной лингвистической составляющей и содержания программы.

Подводя итоги, хотим еще раз обратить внимание, что в европейском образовании дифференцированы понятия интеграции в образовании, ключевыми из которых являются: 1) интегрированное обучение как монообъектное и междисциплинарное обеспечение внутрипредметных и межпредметных образовательных форм, методов и содержания обучения и воспитания: приоритет — дошкольное, школьное, среднее профессиональное и высшее профессиональное образование; 2) интеграционное образование как обеспечение устойчивого культурно-образовательного мульти-, поликультурного или плюрокультурного языкового, предметного и социального пространства для людей с особыми социальными потребностями в данный момент времени и событий: дошкольное, школьное образование и приоритет профессиональной переподготовки; 3) интеграционные процессы образования как обеспечение сближения стандартов качества в ЕПВО, обновление руководств по использованию европейской системы переноса и накопления единиц, оценке качества программ двойных аттестатов/дипломов/сертификатов и совместных ученых степеней; 4) интеллектуальные интеграции в образовании и науке как обеспечение технологическими практиками, комплексной экспертизой и трансграничными исследованиями в системе последипломного образования.

## Список литературы

1. Булгаков И. А. Интеграционные процессы в высшем образовании: исходные концептуальные основания / И. А. Булгаков, А. Н. Царьков // Научно-техн. сборник СВИ РВ. — Серпухов: СВИ РВ, 2005. — С. 8–11.
2. Литвинова Н. П. Обучающийся регион как мировой феномен [Электронный ресурс] / Н. П. Литвинова, В. В. Маркушева и др. — Режим доступа: [www.despb.com](http://www.despb.com)
3. Махмутов М. И. О противоречии между новым содержанием и прежними методами обучения / М. И. Махмутов ; под ред. Н. П. Кузина // Некоторые современные проблемы образования молодежи : материалы общего годичного собрания Академии педагогических наук СССР : сборник. — М., 1973.
4. Рябов О. Р. Динамическая «архитектура» австрийского интеграционного образования: Dynamic «architecture» of the Austrian Integration Education / О. Р. Рябов, И. Ф. Сибгатуллина, А. Баумгартнер-Капату, С. А. Тереяева // Вестник ВЭГУ. — 2015. — № 2 (76). — С. 170–182.
5. Рябов О. Р. Институциональная модель интеллектуальных интеграций: The institutional model of intelligent integration / О. Р. Рябов, И. Ф. Сибгатуллина, А. Баумгартнер-Капату, К. О. Рябов // Сб. науч. тр. междунар. форума «Модернизация педагогического образования». — Казань, 2015. — С. 39–45.
6. Сибгатуллина И. Ф. Трансфер проекта «Обучающийся регион — обучающееся сообщество» в Российской Федерации / И. Ф. Сибгатуллина, Е. Г. Скобельцина // Казанский педагогический журнал. — 2013. — № 2. — С. 75–82.
7. Сибгатуллина И. Ф. Интеллектуальные интеграции в формировании концепции диссинхронии психического развития одаренных людей / И. Ф. Сибгатуллина // Вестник ВЭГУ. — 2015. — № 3 (77). — С. 234–243.
8. Образование, устремленное в будущее: Социально-когнитивные исследования молодежной среды и компьютерные технологии обучения / под ред. Д. М. Шакировой. — Казань, 2016. — 260 с.
9. Тинессе-Демель Ю. Обучающиеся регионы Германии / Ю. Тинессе-Демель // Интеграционные процессы в образовании взрослых. — СПб., 2011. — С. 27–36.
10. Riabov O. Erfolgsfaktoren fuer einen Transferprojekt (Weiterbildung) / O. Riabov, I. Sibgatullina // Finalkonferenze des Projekts EDUPLAN, 26 Juni 2012. — München.
11. Riabov O. Educational urban environment / O. Riabov // Zbornik vedekych prispievkov «Multidimenzionalita vychodisko rozvoja susasnej specialnej pedagogiky». — Bratislava, 2015. — С. 367–373.
12. Sibgatullina I. Five steps of intellectual integration in the international development of specialized education / I. Sibgatullina // Zbornik vedeckych prispievkov «Multidimenzionalita vychodisko rozvoja susasnej specialnej pedagogiky». — Bratislava, 2015. — P. 367–373.
13. Институт образования ЮНЕСКО (2010–2016): Повестка на будущее [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.unesco>

*Т. Д. Скуднова*

**Проблема смысла в науке  
и психолого-педагогическом образовании**

*T. D. Skudnova*

**The problem of meaning in the science and  
in the psychological and pedagogical education**

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты исследования проблемы смысла в науке и психолого-педагогическом образовании. Показана роль изучения и формирования смысложизненных ориентаций студентов – будущих психологов в процессе профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** смысл жизни, рефлексия, смысложизненные ориентации, субъектность, антропотехнологии, профессиональные цели и ценности.

Проблема смысла в науке и образовании не нова. На протяжении многих столетий она привлекала внимание философов, педагогов и психологов. В современных условиях трансформации общества особую актуальность приобретает идея смысла в науках о человеке. В традициях отечественной педагогической мысли образование рассматривается как процесс, который формирует ценностное отношение человека к миру, определяющее вопросы самореализации и саморазвития. В настоящее время все больше востребована профессиональная психолого-педагогическая деятельность, способствующая становлению человека в качестве субъекта своей жизни и смысловых отношений. Специалисты в области профессионального образования педагогов-психологов признают, что их подготовка должна осуществляться на основе не только передачи профессиональных знаний, но и развития профессиональной культуры, ориентирующей в ценностно-смысловом пространстве профессии.

Рассмотрение проблемы смысла в науке и гуманитарном образовании требует погружения в философско-психологический дискурс. За последние десятилетия понятие смысла широко используется в самых различных областях гуманитарного знания. Анализ феномена «смысл» целесообразно начать с феноменологии Э. Гуссерля, сыгравшей существенную роль в становлении экзистенциализма (М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр). В трудах отече-

ственных философов М. М. Бахтина, А. Ф. Лосева, Г. Г. Шпета, П. А. Флоренского изложено персонологическое представление о человеке как источнике, механизме и результате смыслообразования. Более современным источником развития идеи смысла стала герменевтическая традиция, «понимающая психология» (В. Дильтей).

В контексте психологии проблема смысла жизни рассматривается в связи с ценностными ориентациями, установками и смысложизненными ориентирами, начиная от психоанализа З. Фрейда и К. Юнга до философско-психологических концепций В. Франкла, Э. Фромма, Э. Берна, и дополняется деятельностным подходом, разработанным в отечественной психологии Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным, П. Я. Гальпериным и др. Л. С. Выготский подчеркивал, что целью образования является подготовка человека, «смотрящего дальше своей среды». В разработанной им психологической модели диспозиционной структуры личности личность предстает как многослойный результат социализации и индивидуализации, «выращивания» социальных значений, интериоризации социального опыта.

Внешний слой этой структуры — это социальные роли, отражающие социальный опыт человека. Внутренний слой образуют ценностные ориентации и установки личности, аттитюды. Особую роль в них занимают базовые экзистенциальные ценности: отношение к миру, природе, самому себе, к культуре.

Таким образом, смысл — это понятие междисциплинарное, включающее в себя смысложизненные ориентиры, идеалы, ценности и цели (смысл жизни, смысл поступков, смысложизненные ориентации и т. д.). Смысл понимается и как объективное содержание явления, текста, и как приписываемые субъектам характеристики. Со-бытие людей в мире связано с их личностным смыслом.

Смысловое поле создается в контексте анализа таких понятий, как человек и мир, личность и культура, самосознание, интенции, выбор, самоопределение и т. д. Оно связано с проблемой выбора, самопознания, самоопределения, самореализации и целеполагания. Смысл как основная движущая сила человека определяет общение, деятельность и позицию отдельного человека.

Особую роль проблеме смысла отводили представители экзистенциально-гуманистического направления в науке (А. Мас-

лоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и др.). Наиболее глубокий анализ и синтез феномена смысла был осуществлен в «логотерапии» В. Франкла в контексте философии свободы и ответственности. «Мы живем в век распространяющегося все шире чувства смыслоутраты, — пишет В. Франкл. — В такой век воспитание должно быть направлено на то, чтобы не только передавать знания, но и оттачивать совесть так, чтобы человеку хватило чуткости расслышать требование, содержащееся в каждой отдельной ситуации» [5, с. 39]. В его работах обретение и реализация смысла выступают как стоящие перед человеком задачи, на решение которых он направляет все свои усилия. Смысл помогает человеку в постановке жизненных целей, в выборе способов поведения, стратегии своей жизни. Потеря смысла приводит к неуверенности, фрустрации, внутренней пустоте, «экзистенциальному вакууму».

В отечественной психологической науке исследованием смысла занимались Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, В. В. Столин, Е. В. Субботский, О. К. Тихомиров, В. Э. Чудновский, Ф. Е. Василюк, Б. В. Зейгарник, Д. А. Леонтьев и многие другие. Феномен смысла становится одним из главнейших категорий психологии и, как указывает Д. А. Леонтьев, «является особой психологической реальностью, игнорируя которую или сводя ее к другим явлениям, невозможно построить достаточно полную теорию ни личности, ни сознания, ни деятельности» [3].

В исследованиях И. В. Абакумовой, А. Г. Асмолова, С. К. Бондыревой, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьева показано, что смысловая сфера человека определяет преобразовательную направленность деятельности. По мнению исследователей, высокий уровень сформированности смысла жизни выступает одним из основных источников жизнедеятельности человека (В. Э. Чудновский, А. В. Суворов) и способствует достижению вершин его саморазвития (А. А. Бодалев). Несмотря на плюрализм научных подходов к изучению феномена смысла, ученые едины в признании принципа самодеятельности субъектов образования, который рассматривается как «реальный конструкт субъекта в раскрытии смысла творческого субъектного отношения, преобразовательной направленности его деятельности (деятельности-самодеятельности)» [2, с. 293]. В психолого-педагогической ли-



тературе представлен опыт обоснования необходимости создания новых дидактических принципов обучения, непрерывного развития личностно-смысловой сферы в образовании. Учеными-психологами сформулированы новые принципы личностно-смысловой ориентации, проблемности и опережения, которые формируют представления о смыслообразовании как процессе и результате развития личностных смыслов субъектов образования, поскольку в педагогическом процессе исходные мотивационно-смысловые структуры трансформируются и актуализируют механизмы смыслопорождения [1].

Вместе с тем многочисленные теоретические разработки не включены в профессиональное обучение студентов-психологов, и у них формируется недостаточный уровень как профессиональной, так и личностной компетентности в данной области знаний. Первостепенной задачей должна стать подготовка студента — будущего психолога к встрече с личностными смыслами клиента в процессе консультирования посредством активизации внутренней работы с собственной смысловой сферой с помощью самоанализа, рефлексии системы своих мотивов, ценностей, смыслов.

В центре внимания психолого-педагогической деятельности находятся сущностные вопросы природы человека, смысла его жизни и закономерностей его развития. Способность субъектов определять смысл своей профессиональной деятельности развивается и совершенствуется в процессе постижения смыслового содержания аксиологического пространства психолого-педагогического образования. Поэтому важно организовать «выход» студента в культурное, аксиологическое образовательное пространство, который обеспечивается развитием многоплановых и многоаспектных смысловых отношений, порождающих обмен смысловыми значениями. В фокусе внимания оказываются такие составляющие личности, как представления о смысле жизни и реализуемые человеком ценности (творчества, переживания, отношения). Вместе с тем они в недостаточной степени находят свое воплощение в психологической практике. Многим психологам проблема смысла представляется скорее теоретической, чем практической, в то время как смысл является регуляторным принципом сознания и поведения человека и решающим фактором жизненного и профессионального выбора.

Для решения этой проблемы в содержание психолого-педагогического образования включается практико-ориентированный компонент — антропопрактики и антропотехнологии, направленные на развитие смысловой сферы профессиональной деятельности. Так, в ряде вузов разрабатываются и внедряются элективные курсы акмеологической направленности: «Антропология образования», «Психология личности», «Развитие акмеологической культуры субъектов образования», «Акме-тренинг профессионально-личностного развития студентов», «Саморазвитие педагога-психолога как профессионала» и др. Для изучения смысложизненных ориентаций студентов нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 28 студентов — будущих педагогов-психологов 1-го курса и 26 студентов 4-го выпускного курса бакалавриата Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). В соответствии с целями исследования мы выделили три этапа, согласно которым была построена наша работа.

Первый этап — это изучение знаний и представлений о феномене смысла в науках о человеке и понимание его роли в профессиональном становлении студентов. Для этой цели использовалась разработанная нами анкета «Проблема смысла в психолого-педагогической деятельности», содержание которой позволяет проследить особенности понимания студентами сущности и значимости проблемы смысла в психолого-педагогической деятельности.

Второй этап был направлен на исследование динамики развития смысловой сферы личности студентов — будущих психологов. Профессиональные смыслы в процессе становления студента — будущего педагога-психолога изучались с помощью методики «Незавершенные предложения» и написания педагогических эссе на тему «Смыслы профессионального становления педагога-психолога».

На третьем этапе изучался уровень сформированности смысложизненных ориентаций студентов первого и четвертого курсов бакалавриата на основе использования Теста смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева.

Диагностика и контент-анализ показали основные смыслы, выделенные студентами. На первом месте оказались: помощь окру-

жающим и профессионализация, а также смыслы, направленные на саморазвитие и развитие педагогической рефлексии, понимания и эмпатии. По результатам теста «Смысложизненные ориентации» показательно, что наименьшее количество баллов во всех группах набрано по субшкале 4 – «Локус контроля "Я"». Низкие баллы в данном случае могут быть обусловлены возрастом испытуемых (1-й курс), их социальной несамостоятельностью, материальной зависимостью от родителей и, вследствие этого, неуверенностью в способности контролировать события собственной жизни, неуверенностью в себе и низкой самооценкой.

Результаты исследования послужили основанием для разработки программы развивающих занятий и тренингов по формированию рефлексивных способностей, осмысленного отношения к обучению и развитию смысловой сферы личности студентов-психологов.

Согласно нашей гипотезе, в процессе рефлексивной деятельности студентов может «рождаться» смысл обучения. В связи с этим в план каждого занятия курсов по выбору включен этап обращения к антропотехнологиям самопознания и саморазвития. Студентам дается время на размышление о том, зачем необходима в образовательном процессе антропопрактика и какой смысл лично для него имеет ее выполнение. Результаты фиксируются студентами и используются для дальнейшей педагогической рефлексии. Основными средствами реализации разработанной программы являются методы развития субъектности студентов и антропные технологии актуализации эго-состояний с элементами самоанализа, организации рефлексивной деятельности, ролевого проигрывания, Я-высказывания, реализация которых требует от студента активной вербальной включенности. Эффективным способом развития рефлексивных способностей студентов является использование технологии ОТРИ. Ее идея выражена в алгоритме: Опыт – Тактика – Рефлексия – Использование.

Предлагаемый практико-ориентированный курс направлен на решение нескольких задач: способствовать формированию у студентов общего представления о психологии смысла, ее роли в структуре психологического знания, становлению ценностного отношения студентов к своей профессии и к себе как будущему психологу; содействовать формированию смысложизненных

ориентаций, осмысленного отношения к обучению; дать будущим специалистам опыт переживания «поиска смыслов» собственной профессиональной деятельности, что обогащает возможности самопознания и личностно-профессионального саморазвития.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы. В психологии проблема смысла жизни рассматривается в связи с ценностными ориентациями, установками и смысложизненными ориентирами. Смысл выступает как фактор развития субъектности человека. Роль смысложизненных ориентаций в психолого-педагогическом образовании чрезвычайно велика. Важно организовать «выход» студента в культурное, аксиологическое образовательное пространство, которое обеспечивается развитием многоплановых и многоаспектных смысловых отношений, порождающих обмен смысловыми значениями. Профессиональное психолого-педагогическое образование способствует накоплению смыслов, а их рефлексия, открытие, активное присвоение происходят в процессе реальной психологической практики.

### **Список литературы**

1. Абакумова И. В. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова. — Ростов н/Д, 2006.
2. Бондырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства / С. К. Бондырева — М., 2011.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура, динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2003.
4. Чудновский В. Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. — 2004. — № 6.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М., 1990.

---

---

# ПСИХОЛОГИЯ ПРОШЛОГО, НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО PSYCHOLOGY OF THE PAST, PRESENT AND FUTURE

УДК 374.3: 612.821.77

*В. М. Букатов*

**Эмпирические пути изучения неосознаваемого:  
XX век о «новизне» и «бескорыстии»  
как психических феноменах**

*V. M. Bukatov*

**Empirical ways of exploring the extramental:  
the twentieth century about the *novelty* and  
*unselfishness* as a mental phenomena**

Востребованность психологических дайджест-курсов по «саморазвитию». Необходимость живительных трансформаций клипового сознания молодых современников. Формализм и технократизм их психологических представлений. Роль эмпирического изучения витальных, зоосоциальных, ориентировочно-исследовательских инстинктов животных в формировании понимания психических феноменов. Информационный голод и терапия новизной. О тенденции у животных зависимости бескорыстного любопытства и дружелюбности от ранга доминирования.

**Ключевые слова:** потребности, инстинкты, бессознательное, психика, бескорыстность, новизна, дружелюбность.

Опыты чешского аббата Г. И. Менделя по опылению душистого горошка в свое время стали мощным стимулом для развития теории генетики. Бывший же выпускник рязанской духовной семинарии И. П. Павлов — *действительный статский советник, первый из русских нобелевский лауреат* (1904 год — «за работу по физио-

логии пищеварения»), создатель науки о высшей нервной деятельности — своим виртуозным экспериментаторством на собаках положил начало глубокому интересу к проведению хитроумных, восхитительных и разнообразных научных опытов по изучению дочеловеческих этапов развития психики [2]. Увлечение конструированием и организацией подобных опытов и экспериментов в XX веке объединяло в разных странах интересы многих исследователей — физиологов, психологов, зоопсихологов, нейропсихологов и так далее, которые своей конечной целью полагали достижение объективного познания всех сторон психики животных и человека, включая глубоко скрытые от нашего разума [3].

Результаты этих неординарных эмпирических исследований определили появление и бурное развитие различных нейрофизиологических, психофизиологических и психологических школ, течений, направлений, концепций и теорий. Выяснение и согласование содержащихся в них противоречий заняло умы многих ученых-психологов, трудившихся в XX веке.

В итоге к началу нового тысячелетия возник некий консенсус между классической и прикладной психологией, между научно-теоретическими представлениями и практическими рекомендациями, объяснениями и наставлениями.

### **О востребованности дайджест-курсов и клиповом сознании молодежи**

В условиях наступившей упорядоченности любому неофиту, решившему заняться изучением современной брошюры или учебника по психологии (переводного или отечественного), будет легко и удобно осваивать научную квинтэссенцию исследовательских работ предшествующих поколений. Потому что все разложено по полочкам, старательно промаркировано и тщательно «отутюжено», то есть подано в готовом виде. Потому что авторами учебников изложение того или иного раздела психологической теории ведется в русле подчеркнуто стройной логики, очищенной от случавшихся в истории науки перегибов, досадных заблуждений и временных непониманий, засоряющих ясность подачи окончательных положений. Согласимся, что современные авторы часто вынуждены освобождать излагаемые материалы от мелочовки частных, эмпирической непричесанности, случайной противоречивости или несогласованности, чтобы текст был

поняты предполагаемым читателям, то есть соответствовал их «клиповому сознанию».

Но молодое поколение, благодарно вкушая «сухой остаток» прежних научных исследований, все чаще попадает в досадные капканы наивного упрощения. Когда простота оказывается хуже воровства (что особо часто и ярко наблюдается в содержании переводных брошюрок по практико-ориентированной психологии, в которых весьма сомнительные советы и рекомендации с помощью «сухих остатков» выдающихся исследований прошлого ловко камуфлируются под «строго научные»).

Так, популярные у современной молодежи многочисленные дайджест-курсы по психологии в системе бизнес-образования, благодаря отсутствию «эмпирических кирпичиков» научных исследований прошлого, могут эффективно гипнотизировать своих «клиентов» *клиповой* простотой рецептов. Дескать, для успешной реализации вашего «личностного роста» необходимо использовать научно обоснованную (а потому эффективную) технологию **самостимуляции**. Для этого: **a**) поставить прогноз достижения цели, потом **в**) проанализировать пути достижения, затем **с**) разобраться с самоуважением и **d**) ежедневно контролировать свое восхождение — *хотя бы на одну ступеньку!* — по лесенке, ведущей к успеху (в карьере, бизнесе, затеянном проекте или начатом деле).

И многим горе-читателям, увлеченно штудирующим россыпи переводных и отечественных брошюрок (очищенных от «эмпирической шелухи») и наивно руководствующимся «сухими остатками» (то «восьмого отжима», а то и вовсе «просроченного содержания»), часто невдомек, что современная психологическая теория исключает возможность *непосредственного* воздействия нашего сознания на сферу потребностей. То есть сегодня научное понимание сознания и воли человека как универсальных «сверхрегуляторов» поведения отрицается всеми компетентными и (или) неангажированными учеными.

«Самое бесплодное и бессмысленное занятие в сфере воспитания — это уповающие на “сознательность” призывы быть трудолюбивым, бескорыстным, дисциплинированным и т. п., поскольку они базируются на ложной теоретической идее... о “сверхрегуляторах” сознания и воли. Еще наивнее [выглядят] призывы к самовоспитанию и самосовершенствованию, перекладывающие бремя не-

решенных социальных и педагогических проблем на плечи самих воспитуемых. Единственное практическое подтверждение эффективности таких призывов — барон Мюнхаузен, вытащивший себя из болота за собственную косицу» [5, с. 334].

### О формализме, технократизме и необходимости живительных трансформаций

«Дистиллированный стиль» изложения психологических основ, закономерностей и представлений обычно связан с выпариванием многочисленных результатов эмпирических экспериментов, якобы засоряющих ясность конечных теоретических выводов и стройность методологических обобщений. Хотя в прошлом веке именно ими заполнялась исследовательская деятельность физиологов, психологов и зоопсихологов, увлеченных выявлением неосознаваемых субстанций психической природы.

Вспомним, что в прошлом веке с легкой руки Фрейда образованная публика была весьма заинтересована проблемами неосознаваемого. Вернее, его тенденциозно-пикантным толкованием, по которому сексуальные влечения человека то и дело оказывают свое роковое давление на его жизнь [4, с. 28]. Но к середине XX века «срок годности» такого понимания стал быстро истекать, переводя подобное понимание из разряда научного в историко-научные курьезы, где оно быстро оказывалось ценным инструментарием туманного оккультизма, наивного дилетантства и даже корыстного шарлатанства. Очевидно, что научная заслуга Фрейда состоит в том, что он **обнаружил** «дверцу», за которой простирались психические пространства бессознательного [1, с. 105], а не в тех тенденциозных толкованиях, которыми у него невольно подменялись тонкие переплетения взаимосвязей психической действительности, не осознаваемой человеком.

Усердные же экспериментаторы прошлого с помощью своих бесчисленных опытов, связанных с изучением поведения животных и человека, как и с помощью «тонких» физиологических экспериментов по внедрению в мозговую структуру испытуемых, принялись выуживать и научно выяснять содержание отдельных «кирпичиков» психики бессознательного. Результаты их многих опытов в свое время буквально сотрясали традиционные представления сторонников кабинетной психологии и будоражили умы молодых психологов прошлого века. Жаркие споры приво-



дили к появлению неожиданных рабочих концепций и не всегда стройных (или научно обоснованных) теорий.

В первую очередь это касается психофизиологических экспериментов и опытов с поведением животных (не только обезьян, но и собак, крыс, мышей и т. д.). На сегодняшний день память о многих из этих замечательных опытов уже почти канула в Лету. А жаль. Потому что это обедняет не столько новые учебники по психологии, созданные после наступления нового тысячелетия, сколько содержание «психологического кругозора» у молодого поколения исследователей, последователей и специалистов педагогического и психолого-социального направления. Это снижает живость восприятия ими «психологической подноготной» окружающей их действительности. Отражается на досадной прямолинейности выносимых ими вердиктов о сути мотивов, прогнозов и целеполаганий.

(В скобках заметим, что судьба знаменитого двухтомника: *Н. Н. Ладыгина-Котс*. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях (с 145 таблицами; 1935 г.) — является одним из немногих «счастливых исключений». Двухтомный фолиант этой знаменитой монографии, освещающий в неожиданном ракурсе «предысторию» человеческого мышления и сознания, был в 2011 году — то есть через 75 лет — переиздан издательством МПСИ, главным редактором которого был Д. И. Фельдштейн.)

Чтобы сегодня помочь толпам молодых, жаждущих успеха людей взглянуть на себя, свою психику, кружевную вязь своих предполагаемых задатков-способностей-интересов, — создается впечатление, что их необходимо *окатить* подзабытыми фактами. Чтобы добытые в прошлом веке экспериментальные результаты помогли им ощутить научно-мерцающий диктат таинственной неосознаваемости. Помогли им внести необходимые коррективы в свои формализованно-технократические представления о своей человеческой природе и сущностях своей собственной жизни.

Для освежения в памяти поучительных экспериментаторских затей можно, например, перелистать труды П. В. Симонова (1926–2002), психофизиолога, биофизика и психолога, академика РАН, доктора медицинских наук, профессора, автора «информационной формулы эмоций» [3, с. 65] и «потребностно-информационной концепции человека» (совместно с П. М. Ершовым) [5]. Проявляя

пристальное внимание к подробностям описания многочисленных экспериментов, проведенных и в отечественных институтах, и за рубежом, Симонов особый интерес проявлял к тем, которые помогали обнаруживать в психической неизвестности связи бессознательного с явлениями **НОВИЗНЫ** и **БЕСКОРЫСТИЯ**.

Эти связи интересуют и нас, так как упоминания о них улетучиваются в первую очередь по ходу приготовления «сухого остатка» для строго научного изложения в различных дайджестах от психологии.

### **Информационный голод и терапия новизной**

Сейчас, когда в школах учителя с родителями и школьными психологами то и дело затевают обсуждения проблем компьютерной зависимости, им и в голову не приходит идея припомнить что-то из многочисленных психофизиологических опытов, связанных с изучением дефицита информации (точнее — дефицита «новизны»). Например, более полувека назад в центре подготовки космонавтов было замечено, что в условиях информационного голода, создаваемого в термобарокамере, испытуемые начинают обнаруживать сильное стремление к творческой деятельности. Для невольной компенсации одни испытуемые начинают писать стихи, другие — изготавливать скульптурки из оказавшихся под рукой материалов. Третьи декламируют, поют или танцуют, хотя раньше им этим заниматься не доводилось совсем. (Как тут некоторым читателям не вспомнить собственные студенческие годы, когда во время скучнейших лекций — то есть в ситуации явного дефицита информационной новизны — страницы конспекта с завидной прилежностью покрывались плотной вязью причудливых рисунков. И после этого как не понять и не посочувствовать школьникам, разрисовывающим столы, стулья, свои портфели и учебники с черновиками) [5, с. 270].

Исследования отечественных и зарубежных экспериментаторов доказали, что для нормальной жизнедеятельности человека поток информационной новизны **обязателен**. Даже в том случае, если экспериментаторы тщательно обеспечивают витальные нужды индивида (предоставляют питание, гигиенический комфорт, двигательную активность).

Экспериментально было даже установлено, что ограничение *зрительных* впечатлений с помощью матовых очков, *слухо-*

*вых* — постоянным звучанием монотонного фона («белый шум»), *тактильных* — специальными перчатками (или погружением человека в теплую воду — были и такие виды экспериментов) испытуемые переносили крайне тяжело. Через несколько часов у них возникало выматывающее дремотное состояние. Утрачивалась способность к сосредоточению внимания. Начинались галлюцинации и признаки деперсонализации. Спустя 3–4 суток исследуемые лица категорически отказывались от продолжения подобных экспериментов [5, с. 26].

Традиционно считалось само собой разумеющимся, что у животных (то есть на дочеловеческих этапах эволюции живой природы) главная роль в «потоке информации» отводилась тому, что связано с поиском пищи, воды, самки или самца (как и материала для строительства гнезда). В прошлом веке исследователям понадобились годы для проведения множества строгих экспериментов в лабораториях разных институтов, чтобы потребность животного в НОВИЗНЕ отличить от его потребностей в пище, продолжении рода, сне и т. п. Вот один из остроумных опытов, построенных на поведенческой особенности крыс — они предпочитают находиться в достаточно тесных, закрытых пространствах.

Подопытную самку выпускали в просторное помещение (то есть неуютное). Но в нем было несколько рукавов-лабиринтов. В конце одного всегда была пища с водой. В конце нескольких других — ничего не было. А еще был и особенный лабиринт. В конце его, кроме постоянно изменяющегося освещения, цвета пола и раскраски стен, иногда появлялись особые сюрпризы: то рычажки, то кнопки. Но нажатие на них не вело к появлению ни пищи, ни воды.

Статистика длительных наблюдений за поведением одной и той же крысы в указанных декорациях показывает, что новизна *служит* не менее привлекательным стимулом, чем пища. И только очень голодное (или «мучимое жаждой») животное начинало явно предпочитать рукав с пищей и водой рукаву с непредсказуемой «новизной» [4, с. 29]. То есть ученым удалось экспериментально доказано, что БЕСКОРЫСТНОЕ любопытство (как глубинный зачаток потребности «интеллектуального освоения» окружающего мира) обнаруживается уже у животных.

## О бескорыстности, дружелюбности и рангах доминирования

Психофизиологи прошлого века умудрились даже нащупать некие закономерности в соотношении любопытства (*бескорыстной любознательности*) с поведенческим вектором агрессивности. В многочисленных опытах на чистокровных собаках разных пород было достоверно установлено, что чем выше у особи исследовательская активность, тем дружелюбнее она относится к человеку [4].

Интересен опыт с крысами, результаты которого были неоднократно подтверждены в лабораториях разных стран. В клетку с 24 отверстиями в полу по одной запускали крыс ровно на один и тот же отрезок времени. Оказалось, что агрессивные крысы исследовали в два-три раза меньше отверстий, чем неагрессивные [5, с. 25].

Экспериментаторам удалось выявить отдельные тенденции, **подавляющие** «бескорыстное исследовательское поведение» у подопытных животных. Так, если в экспериментах с рукавами-лабиринтами выбор какого-то определенного рукава сопровождать особым десертом (пищевым подкреплением), то животное уменьшает посещение всех остальных рукавов (включая как рукав с «пищей и водой», так и — с меняющимися «новинками»). А крыса, однажды получившая удар током после обследования одного из нейтральных рукавов, начинает предпочитать именно его (где ей «мнится», что ничего опасного не произойдет), теряя интерес к новым незнакомым отсекам.

Педагогам, школьным психологам, да и самим родителям полезно и знать, и помнить про многочисленные опыты с лабораторными животными, научные результаты которых весьма показательны как прообраз тенденций, гнездящихся в потемках бессознательного. Например, длительное вынужденное пребывание в одном из отсеков лабиринта побуждает у 79 % крыс потом предпочитать другой отсек. А после применения громкого «белого» шума (то есть пугающего, но безвредного для животного) предпочтение нового отсека падало до 50 % (невольно возникают ассоциации с «перестроечной кутерьмой» или с тоской школьных учителей по ЗУНам «педагогике застойных времен» после введения министерством образования «компетентностного подхода»).

Подобные закономерности были подтверждены и результатами, полученными психофизиологами хирургически. Так, при дву-

стороннем вмешательстве в работу особых участков головного мозга пассивно-оборонительная реакция страха у животного затухает. Это содействует активизации исследовательского поведения особи в присутствии других представителей того же вида [3, с. 123].

Экспериментально установлено, что на исследовательскую бескорыстную активность животного оказывает влияние и его положение в групповой иерархии. Наиболее четко бескорыстное исследование находит свое выражение в поведении животных среднего ранга. Когда в клетку с крысами установили новый рычаг получения пищи, то доминирующий самец, не разобравшись в функции рычага, новый предмет поскорее закапывал в опилки. И «приближенная» к нему самка обязательно начинала ему подражать.

Первыми же, кто то и дело откапывал и из простого любопытства исследовал этот рычаг, оказывались особи среднего ранга. Они открывали полезную сторону нового приспособления и первыми начинали им пользоваться. Крысы же низкого ранга, боясь нового, были пассивны. Они начинали пользоваться рычагом, только когда он был полностью освоен другими.

Отметим, что результаты исследовательского бескорыстия позже могут быть использованы и во вполне корыстных целях. Например, в конкуренции за место в групповой иерархии. В специальной литературе описан случай, когда молодой шимпанзе стал «лидером», запугивая других членов стада собственным ноу-хау (найденным им случайно): ударами палки по пустой канистре из-под бензина. Как только экспериментаторы отобрали у него канистру, в стаде восстановились прежние отношения, в которых наш «умник» занимал сравнительно низкую ступень зоосоциального соподчинения [4, с. 27–28].

Экспериментально установлено, что у крыс мотивация следования за лидером при выборе ими дверцы в лабиринте оказывается сильнее, чем их собственный правильный выбор. Крысы без лидера находили правильную дверь в 66 % случаев. А крысы с лидером (которым «выбиралась» — подготовленная провокация! — дверь противоположная) — только в 40 % случаев. Результаты приводят к мысли об эволюционной постоянности идущей конкуренции (вплоть до человека) индивидуально приобретаемого опыта с тягой особи к имитационному поведению, в котором подражательное усвоение стереотипов поведения (и нравственных

норм) через сферу бессознательного позволяет этим стереотипам то и дело ускользать от контроля логического мышления, от критической оценки воспроизводимых действий [5, с. 28].

Психофизиолог П. В. Симонов, обобщая в последней четверти прошлого века многочисленные результаты экспериментов по ориентировочно-исследовательскому рефлексу у мышей, крыс, собак и макак-резус, подтвержденные в научных институтах разных стран, констатирует, что «эффект новизны» тесно связан с механизмами положительных эмоций: «Вознаграждающий эффект удовлетворения исследовательской потребности реализуется с участием эндогенных опиатов — самим мозгом вырабатываемых веществ, напоминающих морфин» [5, с. 25–26].

Нормальная жизнедеятельность требует притока из внешней среды не только питательных веществ, поддерживающих существование, но и постоянного **поступления информации**. Эксперименты подтверждают драматические последствия «информационного голода» для развивающегося мозга. И наоборот, обогащение среды (например, содержание экспериментальных особей в группе, наличие возможности обследовать множество предметов и т. д.) положительно влияет на вес развивающегося мозга, толщину его коры и химизм его нервной ткани. Исследователи специально подчеркивали, что эти результаты развития не связаны со стрессом или физической нагрузкой особи, а зависят именно от уровня ее исследовательской активности. Обогащенная среда усиливает синтез дезоксирибонуклеиновой кислоты в клетках мозга, а изоляция от внешних впечатлений угнетает его [3, с. 79].

### **О бескорыстности игр и «развесистой тени» современных потребностей человека**

Бескорыстие присуще и играм, по ходу которых молодняк приобретает навыки, которые ему понадобятся лишь в дальнейшем. *Игра* во многом способствует развитию личной инициативы молодой особи, появлению собственных находок и оригинальных решений, которые можно рассматривать как отдаленные филогенетические предпосылки творческой деятельности. Ведь в игровой борьбе со сверстниками можно рассчитывать на успех только за счет оригинальности своих «ходов».

Игровая активность животных никак не связана с расчетами, корыстными планами, меркантильностью и барышами. Но имен-

но она обеспечивает молодняку физическую тренировку, навыки борьбы, охоты, использования «орудий» (например, камней, которыми орлы разбивают панцири черепах), общения с другими особями своего вида, усвоение групповых норм поведения. Оказывается, что приемы охоты на крыс молодые хорьки приобретают во время игр со сверстниками. А крысята, лишенные в возрасте от 25 до 45 дней возможности играть друг с другом, делаются значительно менее способными к выработке сложных навыков. Изоляция щенков от сверстников на срок свыше 14 недель в дальнейшем исключает их нормальные контакты с сородичами.

Известно, что только у высших приматов существует манипуляционная игра с предметами. Было установлено, что именно она способствует формированию у приматов *символического интеллекта*. В сущности, манипуляционная игра для них оказывается прообразом той роли, которую «орудийный труд» позднее сыграл в развитии речи и понятийного мышления.

На ранних этапах онтогенеза игра молодняка свободна от влияния каких-либо мотиваций. На самостоятельность игровой потребности указывает феномен депривации — изоляция хомяков от сверстников через день удваивает время их игр при последующей встрече [5, с. 30].

Подчеркнем, именно потому, что подлинная игровая деятельность свободна от груза иерархических отношений между играющими, когда подходит время молодым животным усваивать нормы группового поведения, именно *игра* становится одним из главных способов бескорыстной тренировки (примеривания) поведенческих стереотипов взрослых особей.

П. В. Симонов отмечает, что тщательность изучения психофизиологами игровых ситуаций привела к тому, что игра в англоязычной литературе стала определяться как особая самостоятельная мотивация, независимая от витальных и социальных потребностей. Ее связь с тренировкой умений, со стремлением к овладению и совершенствованию самых разнообразных навыков позволила ученым рассматривать игру как специфическую разновидность *потребности развития* [5, с. 30]. И экспериментальные исследования, проводимые в прошлом веке, убедительно доказали, что у всех высших млекопитающих существует потребность, свободная от выгоды, расчетов, заинтересованности в результате

и социальном статусе. Эта «бескорыстная потребность» является филогенетическим предшественником как исследовательского поведения, так и способности к сопереживанию (эмоциональному резонансу). И доказательством тому служит огромная масса интереснейших экспериментов, проведенных в прошлом веке.

Человек, побуждаемый своими потребностями (в том числе потребностями познания и альтруизма), совершает те или иные действия. При этом он, будучи наделен рефлексующим сознанием (то есть способностью к фиксации своих собственных побуждений), пытается понять причины своих поступков. На возникшем понимании человек строит свою социальную практику, свои воздействия на поведение других людей, внося свою лепту в воспитание и обучение новых поколений.

В процессе культурно-исторического развития под влиянием членораздельной речи и общественного труда витальные, зоосоциальные, ориентировочно-исследовательские инстинкты животных, претерпевая неизбежные изменения, переместились на задний план сферы неосознаваемого в человеческой психике. Там они оказались «скрытыми в тени» выросших на них витальных, социальных и духовных потребностей ЧЕЛОВЕКА. Выросших и не потерявших с ними изначальных связей.

Беглый обзор значимости разнообразия эмпирических исследований, проведенных в прошлом веке, завершим цитатой. «Для чего мы образовываем сыновей, обучая их свободным искусствам?» — повторил древнеримский философ Сенека вопрос, присланный Луцилием. И после этого ответил так: «Дело не в том, что они могут дать добродетель, а в том, что они подготавливают душу к ее восприятию» [цит. по: 5, с. 6].

### Список литературы

1. Ершов П. М. Скрытая логика страстей, чувств и поступков / П. М. Ершов. — Дубна, 2009. — 712 с.
2. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. Условные рефлексы / И. П. Павлов. — М., 1973. — 588 с.
3. Симонов П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. — М., 1981. — 215 с.
4. Симонов П. В. Темперамент. Характер. Личность / П. В. Симонов, П. М. Ершов. — М., 1984. — 161 с.
5. Симонов П. В. Происхождение духовности / П. В. Симонов, П. М. Ершов, Ю. П. Вяземский. — М., 1989. — 352 с.



*Ю. А. Воронцова*

**Педагогическая наука и ее терминология  
в контексте техногенной цивилизации:  
тенденции развития**

*Y. A. Vorontsova*

**Pedagogical science and its terminology  
in the context of technogenic civilization:  
tendencies of development**

В статье раскрыты основные тенденции развития образования и педагогической науки, обусловленные техногенным характером цивилизации, выделены и охарактеризованы внешний и внутренний векторы развития педагогики, представлены основные направления приращения ее современного понятийно-терминологического аппарата.

**Ключевые слова:** техногенная цивилизация, понятийно-терминологический аппарат, педагогическая наука, образование.

Современная социальная реальность представляет собой динамично развивающуюся, сложную, многоуровневую систему. Для нее характерна постоянно увеличивающаяся динамика всех процессов: высокая скорость обмена информацией, обесценивание последней ввиду быстрой утраты ее актуальности, высокая плотность информационных потоков, миграционных процессов, линейное понимание времени, сжатие пространства и времени, ускорение процессов глобализации и интеграции (в том числе образовательных систем) и т. д.

Такое развитие социальной реальности в современной науке получило название «техногенной цивилизации» (В. С. Степин). Техника и технологии развиваются настолько быстро, что их моральное устаревание происходит в разы быстрее, чем их реальный износ, а влияние их на человека просто колоссально. Если на ранних этапах развития техники человек определял, какой эта техника должна быть, какие его возможности она должна усиливать, то на текущем этапе изменяется сама природа отношений в системе «человек — техника». Техника начинает доминировать, задавать требования к человеческому качеству, определять гра-

ницы его возможностей, что таит в себе определенные риски и обостряет противоречия в самых разных сферах.

Особенно остро эти противоречия обнаруживают себя в сфере образования, которое из механизма «сохранения и передачи культуры» (в контексте традиционной цивилизации) превращается в механизм «производства личности с заданными техногенной цивилизацией характеристиками», на первый план выходит его формирующая роль. Основная задача современного образования — подготовить человека, способного жить и действовать в быстро изменяющихся, трудно прогнозируемых условиях, творчески решать нестандартные задачи.

На фоне техногенной цивилизации изменяется и современное детство. Так, Д. И. Фельдштейн в своих работах выделил целый ряд изменений самого разного плана, назовем лишь некоторые: новообразования в психике ребенка, качественные изменения во взаимоотношениях мира взрослых и мира детей (их отторженность друг от друга), размывание понятия «норма». Увеличивается разрыв между нормой и отклонением (как в сторону одаренности, так и в сторону ограниченных возможностей детей); детей с отклонениями от «нормы», как в «+» так и в «-», становится все больше; высокая интенсивность миграционных процессов приводит к возрастанию в школьной среде доли детей — носителей иных языков и культур, детей, для которых русский язык родным не является. Перед педагогическим сообществом встает проблема их социализации и включения в образовательный процесс.

При подготовке статьи был проведен опрос среди студентов 1–2-х курсов Педагогического института Тихоокеанского государственного университета, направленный на выявление представлений молодежи о современном мире. Анализ полученных результатов показал, что подавляющее большинство живет «по часам», а не «по компасу»; ведущий образ современной реальности — «одно-разовый мир», где «очень сложно найти что-то более или менее устойчивое, стабильное»; девиз этого мира — постоянные перемены, а его ценность — «новое», «новизна», «инновация».

Изменения, связанные с развитием техники и информационных технологий, наблюдаются во всех элементах образовательного процесса, начиная с его участников и цели и заканчивая средствами воспитания и обучения. Особенно болезненно эти

изменения проявляют себя в противоречии между постоянно увеличивающимся объемом научного знания (и, в конечном итоге, — содержания образования) и весьма ограниченными возможностями человека воспринимать и перерабатывать информацию. Одним из способов преодоления этого противоречия выступает увеличение срока освоения образовательных программ. До недавнего момента полный цикл высшего образования по большинству образовательных программ можно было завершить за пять лет и получить диплом специалиста. На современном этапе высшее образование, представленное тремя уровнями, при очной форме обучения можно завершить за 9–10 лет (4 года, а то и 5 лет бакалавриата + 2 года магистратуры + 3 года аспирантуры как подготовки кадров высшей квалификации).

Педагогическая наука, обладающая двойственной природой, также претерпевает определенные изменения: с одной стороны, она как социальный институт, ориентированный на практику, подчиняется общей динамике социальных и информационных процессов и следует ей, а с другой — как совокупное научное знание о становлении человека, имеет собственную логику развития. Можно выделить два вектора в ее развитии: 1) с одной стороны, педагогика пытается отвечать на запросы практики, порождаемые техногенным характером социально-культурного контекста, — *внешний вектор* развития; 2) с другой — сохранить себя как гуманитарное знание, наполненное антропологическими смыслами, — *внутренний вектор*.

Одностороннее развитие педагогической науки по любому из этих векторов влечет за собой определенные риски. Необдуманное следование педагогики социально-культурному контексту в ущерб своим антропологическим основаниям, погоня за инновациями без соответствующего осмысления возможных последствий грозят утратой этих оснований. Подчинение же науки собственной логике развития вразрез с социокультурным фоном отдаляет ее от реальности, увеличивает разрыв между теорией и практикой. Оптимальным вариантом видится состояние равновесия между двумя этими векторами.

Другим признаком кризиса педагогического знания является тенденция к нивелированию роли истории, ее обесцениванию для современных условий образования, что объясняется новыми

вызовами, с которыми сталкивается общество. Так, в одном из учебников по педагогике для бакалавров автор пишет: «Новые реалии определяют наши пути. Наука, опирающаяся на примеры из прошлой жизни, перепеваящая на все лады песни былых времен, никому сегодня не нужна. Мы живем здесь и теперь, и наша педагогика должна соответствовать реалиям жизни».

Безусловно, окружающая человека среда (информационная, социальная, культурная) серьезно изменилась. Однако необходимо признать, что педагогическое знание по своей природе является не только «социальным», но и «гуманитарным», а человеческая природа консервативна и подвергается изменениям с большим трудом. Человек по-прежнему существо социальное (для появления «Я» необходимо наличие «Ты»), все также он осваивает мир через деятельность и проходит те же ступени своего психического развития, что и сотни лет назад.

А педагогика немислима без своей истории, поскольку именно история аккумулирует наработанный поколениями опыт воспитания и обучения, составляет основу для саморефлексии педагогической науки, предоставляет возможность осуществления педагогического прогнозирования и историко-педагогической экспертизы инноваций (М. В. Богуславский). Сама же история педагогики переживает период переосмысления себя, пересмотра границ своего предмета (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов), ревизии и расширения своих функций.

Таким образом, и образовательная практика, и педагогическая теория под воздействием техногенной цивилизации переживают определенные изменения, а понятийный ряд в целом и вводимые в язык науки понятия выступают как индикатор, позволяющий отслеживать и анализировать пути их развития.

Состояние понятийного аппарата педагогики привлекает внимание отечественных исследователей не одно десятилетие. Ими уже предпринимались неоднократные попытки упорядочить терминологический ряд педагогики с самых разных позиций: методологических, историко-педагогических, лингвистических и т. д. Но при этом сколько-нибудь существенных успехов в этом вопросе достичь не удалось.

Ранее в публикациях мы называли объективные и субъективные причины неупорядоченного состояния понятийного аппара-

та педагогики, где к объективным отнесены: 1) гуманитарный характер педагогического знания и 2) множественность источников его формирования. Полагаем, что этот ряд необходимо дополнить: помимо названных, имеет место еще одна объективная причина — обусловленность понятийного аппарата педагогики социально-культурным контекстом.

Специфический предмет педагогики — образование — детерминируется социумом и культурой, и термины, которыми он оперирует, порождаются на фоне соответствующего контекста и определяются им. А это значит, что невозможно осмыслить понятийно-терминологический аппарат педагогики без обращения к социально-культурным реалиям современности.

Так, в рамках внешнего и внутреннего векторов развития педагогики, существующей в условиях техногенной социальной реальности, можно выделить несколько тенденций, свидетельствующих о разных путях и источниках обогащения ее языка.

- Благодаря развитию техники и технологий в педагогическом обиходе прочно обосновались такие термины, как «педагогические технологии», «ИКТ-компетентность», «электронное обучение», «дистанционные образовательные технологии».
- Широкомасштабное развитие инновационных процессов во всех сферах деятельности породило в образовании такие слова, как «инновации в образовании», «образовательная инноватика», «инновационные процессы в образовании», «инновационное образование».
- С изменением ценностных ориентаций в обществе, переходом на язык экономики мы познакомились с такими словосочетаниями, как «человеческий капитал», «конкурентоспособная личность», «грамотный потребитель», «образовательные услуги».
- Имеют место попытки обосновать новые области педагогической науки и ввести соответствующие понятия, опираясь на синтез лингвистики и педагогики — «педагогическая семиология» (М. А. Лукацкий) естественно-научного и социально-гуманитарного знания, — например, «фрактальная педагогика», «фрактально-резонансный подход» (А. Г. Маджуга, И. А. Сеницына, Е. В. Филипенко) и т. д., а также попытки

внедрить новые термины взамен устоявшихся базовых педагогических категорий, например «эдукация», «робурсация» (И. П. Подласый).

В зависимости от источника можно проследить два алгоритма появления новых терминов: 1) от науки к практике — в этом случае наука развивается и вырабатывает новое понятие, называет его термином и внедряет в практику и контекст; 2) от практики, контекста к науке — понятие рождается в социокультурном контексте, контекст задает теории необходимость осмысления имеющегося явления в педагогическом ключе и внедряет его в теорию, то есть педагогика не вырабатывает его самостоятельно в своих недрах, а присваивает и осмысливает его.

Надо отметить, что второй путь появления новых терминов встречается значительно чаще. Это, вероятно, обусловлено практико-ориентированным характером педагогической науки. Интересно, что внутренний вектор, ориентирующий в первую очередь на антропологические основания самой педагогики, не пытается отбросить историю и значительно реже порождает новые понятия и термины.

Между языком и научной мыслью — прямая связь, если не получается упорядочить понятийный аппарат науки, то это говорит о том, что и в самой науке есть признаки неупорядоченности. Полагая, что и теорию, и язык, на котором она говорит, необходимо рассматривать в их неразрывной взаимосвязи, а сам понятийный ряд дает нам неисчерпаемый ресурс для осмысления тенденций развития педагогического знания. Язык науки с большой долей достоверности показывает, к какой цивилизации, какому вектору развития науки тяготеет тот или иной автор, какие ценности он принимает.

## Список литературы

1. Ан С. А. Образование XXI в. в условиях воздействия полярных цивилизаций / С. А. Ан, Е. В. Ушакова, Н. В. Наливайко // *Философия образования*. — 2016. — № 5. — С. 31–40.
2. Богуславский М. В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы : монография / М. В. Богуславский. — М. : ИСРО РАО, 2015. — 118 с.
3. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России / А. П. Булкин. — Дубна : Феникс+, 2009. — 208 с.
4. Воронцова Ю. А. Понятийно-терминологический аппарат педагогики с точки зрения ее истории / Ю. А. Воронцова // *Традиции и новации в*

профессиональной подготовке и деятельности педагога : сб. науч. тр. всерос. научно-практ. конф. — Тверь : Твер. гос. ун-т, 2015. — Вып. 14. — С. 40–46.

5. Корнетов Г. Б. Конценты «История педагогики», «Педагогическая история» и «Историческая педагогика» в современной науке / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 2. — С. 10–24.

6. Лукацкий М. А. Педагогическая семиология / М. А. Лукацкий // Ценности и смыслы. — 2015. — № 6. — С. 56–64.

7. Маджуга А. Г. Концептуально-теоретические основы фрактальной педагогики как новой области социально-гуманитарного знания / А. Г. Маджуга, И. А. Сеницина, Е. В. Филипенко // Научный диалог. — 2015. — № 12. — С. 450–459.

8. Подласый И. П. Педагогика / И. П. Подласый. В 2 т. Т. 1: Теоретическая педагогика. В 2 кн. Кн. 1. — М. : Юрайт, 2015. — 404 с.

9. Степин В. С. Философия и эпоха цивилизационных перемен / В. С. Степин // Вопросы философии. — 2006. — № 2.

10. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. — 2011. — № 4. — С. 3–12.

УДК 159.9+398

*М. Н. Зыкова*

## Образ счастья в традиционной культуре

*M. N. Zyкова*

### The image of happiness in the traditional culture

В статье на фольклорном материале раскрывается представление о счастье в традиционалистской культуре. Доказывается, что наши далекие предки были вполне счастливыми людьми, так как обладали множеством источников счастья, способами его создания.

**Ключевые слова:** человек, счастье, несчастье, фольклор, доля, сопричастность.

Счастье рассматривается как некая «точка стремлений» человека, объект его желаний, состояние, переживание и др. Приведем некоторые определения с примерами из сферы традиционной культуры — песен и паремий фольклора. Уместно начать с этимологии слова.

В словаре древнерусского языка съчастьнь — «причастный», соответственно, безчастный — «не имеющий доли, части, непричастный».

Здесь сразу отчетливо фиксируется рамка бытия: причастность (со-участие, сопереживание, содействие, включенность, со-знание) — непричастность (отстраненность, отчужденность, исключенность, от-дельность).

Вместе с этим счастье рассматривается как:

1) рок, судьба, участь, доля. В этом определении отчетлив акцент на «фатальности», «заданности», предопределенности свыше. «...Уродилась несчастная, бесталанная...», «...только мне, казаченьку, пары, доли нету...», «...не дал Бог доли» — эти строки народных песен ярко иллюстрируют особенности именно такого представления.

В паремиях (пословицах, поговорках, присказках) отечественного фольклора тоже отражены такие представления: «Кого жизнь ласкает, тот и горя не знает», «Кому счастье, кому два, а кому и нет ничего», «Счастливый идет — на клад набредет, а несчастный пойдет — и гриба не найдет». «Не родись красивый, а родись счастливый», «Иному счастье мать, иному — мачеха»;

2) случайность, желанная неожиданность. «Счастье — вольная птичка: где захотела, там и села». «Кому повезет, у того и петух несется». «Счастье придет и на печи найдет», «Где пригрело (счастье), там и село»;

3) счастье — благоденствие, благополучие. «Кому счастье служит, тот ни о чем не тужит». «Житье, что в раю». «Жить, что попадье за попом». «Жил, ни о чем не тужил»;

4) счастье — возможный результат усилий человека. «Нового счастья ищи, а старого не теряй». «Счастье в воздухе не вьется, а руками берется». «Счастье в нас, а не вокруг да около». «Счастье не ищут, а делают». «Счастье без ума — дырявая сума (что найдешь, и то потеряешь)». «Счастье не дворянство, не родом ведется».

Во многих пословицах и поговорках отражен «временный», непостоянный характер счастья: «Счастье — что солнышко: выглянет да скроется», «Счастье с несчастьем бок о бок живут», «Счастье — вода: в горсти не удержишь».

В зависимости от избранного ракурса смысловое наполнение содержания понятия счастья может существенным образом видоизменяться.



В целом счастье может рассматриваться в соотношении с «обладанием», «наделенностью», «долей», которая дается (?) человеку, берется (?) им самим, возникает (?) случайно. Отмеченные в скобках вопросы фиксируют ряд возможных проблем, определяющих условия, факторы и возможности счастья.

Необходимо отметить еще один важный нюанс. Само слово «доля» предполагает наличие «целого»; доля всегда — доля чего-либо (ср. «уделить внимание», то есть дать часть «целого» внимания, «выделить время» и др.).

Анализ данного аспекта представлений о счастье порождает парадоксальный на первый взгляд вопрос: когда человек делится (чем-либо), его «доля» уменьшается или увеличивается? Положим, человек поделился с другим (-и) горем или радостью. Другие разделили (раз-делили) с ним это чувство, то есть отдали ему в форме переживания часть своей «доли» и приняли часть его «доли». Таким образом, поделившийся стал обладателем части «доли» других людей, а они — обладателями части его «доли». В итоге «доля» каждого увеличилась.

Этот промежуточный результат уже позволяет думающему человеку рефлексировать собственные представления о счастье и его источниках. Здравый смысл подсказывает очевидное: бóльшая доля — бóльшее счастье.

Если рассматривать счастье только в аспекте «наделенности» (то есть «данной» от рождения человеку доли как части возможностей и данностей различного плана), то неминуем (на первый взгляд) вывод о предопределенности человеческой судьбы. В этом плане «счастливая доля» у того, кто:

- родился в благополучной обеспеченной семье;
- родился здоровым;
- имеет «данные», то есть задатки способностей.

Во многих народных песнях поется о «доле», которую «не дали». Чаще всего лирический герой такой песни — сирота, не имеющий родных, дома, семьи; либо девушка, отданная за нелюбимого («...ах, мама, нема мене доли» («Летела зозуля»)); либо юноша-сирота, который не может найти себе «пару — долю». В этой песне, кстати, появляется мотив возможности «поймать» долю («Рыболовцы — хлопцы, завдали молодцы, вы поймайте долю парню молодому. Не поймали долю, а поймали щуку, щука — рыба

*грает, себе пару мает... только мне, козаченьку, пары, доли нету («Зеленый дубочек»)).*

Существует в традиционной культуре мотив «поисков доли» — «счастья искать», в основном в сказках. Отметим: во всех из них герой находит счастье через преодоление препятствий, саморазвитие, освоение нового опыта и, особенно, — через выход за пределы наличных возможностей, то есть трансцендирование за границы личности.

В современных условиях часто говорят о «стартовых возможностях» как о «доле». Стартовые возможности в целом справедливо соотносятся с материальными (обладанием), социальными, индивидуально-психологическими предпосылками (одаренностью, данными, задатками), то есть тем, что «дано» заранее и не предполагает активности человека.

Тогда «счастье» задано заранее, доля жестко предопределена. Такой вывод порождает один из живучих мифов, который (миф), в свою очередь, существенно определяет жизнь человека. Миф реализуется чаще всего как некое «оправдание неудавшейся жизни»: не дано было «доли» (родился «не в той семье», «не с теми способностями», «не в той стране», «не в то время»...).

Вместе с тем самоочевидно, что предопределенная «счастливая доля» вовсе не гарантирует формирование мироощущения счастливого человека (зачастую порождая недоуменный вопрос и близких людей, и просто окружающих: «Чего ей (ему) не хватало?»).

Отметим, что, действительно, о «недоле» чаще всего рассуждают как о «нехватке».

Итак, «долю», «часть» можно получить, «поймать» и «добыть». В целом же, чем больше «доля» (и вот здесь начинаются принципиальные вещи), тем счастливей человек. Счастье, таким образом, соотносится со степенью обладания, владения, присвоения. Но принципиален вопрос об объектах, формах, способах присвоения. Объектами присвоения (овладения) в человеческом сообществе, как известно, выступают: земля, блага, вещи, влияние, информация и др. Приносят ли они человеку счастье?

Обращаясь к мысли Л. С. Выготского о развитии как «присвоении» человеком социокультурного опыта человечества, невозможно не заметить, что присвоение есть способ обладания; объектом здесь выступает опыт человечества.

Продолжая линию рассуждений, предположим: более счастлив тот, кто «добыл» и «присвоил» опыт человечества. А потенциально вся полнота этого опыта может быть человеком «присвоена». То есть счастливый (со-участный опыту человечества) может, присваивая этот опыт, «включаться» в него, «прилежаться» ему, «вникать», «внимать», «вбирать» — быть получающим этот опыт, это благо. Другой аспект соучастия (разделения доли) — отдавать: делиться, дарить, отдавать и т. д.

Не-счастье же, не-доля будет проявляться в тех или иных формах «исключения» человека из общего счастья, отъема у него его «части», «доли».

Все наказания — суть лишения счастья как причастности.

В конфессиях — отстранение от ПРИЧАСТИЯ, отлучение от церкви.

В светском обществе — остракизм, изгнание, исключение из игры, школы, РАЗ-Вод, а не С-Вадьба, а расставание как оппозиция встречи, разделение как оппозиция единству. Изоляция.

Итак, источник проблемы, источник несчастья — отчужденность человека от бытия. Проблема счастья тогда может быть поставлена как проблема не-соучастия, отчужденности. Стратегия выхода: по логике Выготского, интрапсихическое «вырастает» из интерпсихологического. Для того чтобы почувствовать себя подлинным человеком, включенным в бытие (то есть счастливым по сути), необходимо создать условия для трансцендирования личности за собственные границы. Особенно явно это проявляется в коллективных действиях и деяниях, в реалиях традиционной культуры. Например:

- включенность в содействие смене времен года, поддержанию миропорядка (календарно-обрядовая практика);
- включенность в совместную трудовую деятельность, надеваемую высшими смыслами (трудовые песни);
- включенность в круг жизни, бытие (окказионально-обрядовая практика);
- выражение благодарности, в том числе довербальное (обрядовая, молитвенная практика).

Были ли наши предки более счастливы, чем мы? Если размышлять об этом в бытийной рамке «причастный — непричастный» (оставляя за скобками многообразие возможных

индивидуальных образов счастья), можно предположить, что предпосылок счастья они имели («присваивали») значительно больше. Такое заключение следует из того, что человек традиционного общества глубоко и многосторонне включен в мир, причастен бытию.

Специфика архаического мышления — в его артифициальности, магичности, мистической сопричастности миру. Предок ощущает и актуализирует свою ответственность за мир природы и включенность в этот мир. Он (предок) зазывает, встречает и провожает времена года (заклички весны, проводы зимы и др.), реализуя это через систему обрядов и ритуалов. Таким способом он поддерживает миропорядок, мироустройство (Лад), передавая идею и способы такого поддержания как базовую ценность из поколения в поколение. Он буквально участвует (проявляет со-участие) в «пересотворении» мира (обряды периодов Солнцеворота).

Воспринимая природу как тотально одушевленную реальность (здесь проявляется гилозоизм как еще одна характерная черта архаического мышления), предок действует «внутри» нее. Он буквально «о-сваивает» и «присваивает» природу через широкий спектр деятельностей (земледелие, скотоводство, огородничество, собирательство, рыболовство, охота и др.). Он в прямом смысле слова переживает и реализует одновременную причастность природе и культуре через творение (творчество!) феноменов культуры из природного начала: особенно ярко это проявляется в преобразовательной деятельности (промыслы — ткачество, прядение, плотницкое, столярное, кузнечное дело и др.).

Из природного (растения, дерева, камня) человек создает культурное (жилище, орудия труда, ткань, одежду, утварь, предметы быта), то есть по сути творит мир.

Значительная часть этого мира создана самим человеком, то есть он выступает в роли подлинного творца. И, будучи творцом, он обладает сотворенным им миром во всей его полноте, является соучастным и причастным ему.

Эта причастность порождает и ответственность за созданный мир, и потребность в поддержании, сохранении этого мира, противодействии разрушению.

А эти позиции, в свою очередь, конституируют отношение деятельной любви как базовое отношение жизни человека.

Причастен ли человек традиционного общества миру культуры в аспекте включенности в формы общественного сознания? Безусловно, он не просто причастен, он это творит.

Фольклор (в широком понимании) как особая форма общественного сознания и практики включает начатки, основы науки, искусства, религии. Объективные законы и закономерности мира (то есть научные представления) отражены в фольклоре в разнообразии примет (образцы простейших умозаключений), пословиц, поговорок (образцы обобщенных суждений) и т. п.

Субъективные образы мира (то есть образы искусства) отражены в фольклоре в широчайшем спектре лирических песен, а также в самом процессе творческой (и включающей собственно индивидуальные образы в обобщенные) реконструкции певческой, музыкально-инструментальной, речевой, обрядовой «формулы». Основы религиозного сознания в его простейших формах отражены в фольклоре формами обрядовой, нормативно-ритуальной практики.

Принципиально важно отметить: несмотря на то что и первоначальные представления, и образы первоискусства, первоцеркви передаются из поколения в поколения (то есть уже даны, «заданы» следующим поколениям), специфика фольклора определяется его вариативностью, импровизационностью. Каждый носитель фольклора творчески модифицирует заданный образ, пересотворяет его, сохраняя и одновременно развивая, обогащая общие универсальные «формулы» обряда, песни, танца и др.

Порождение смыслов происходит в процессе ежедневной реальной деятельности творения мира.

Важнейшая характеристика со-причастности, «включенности» — продуцирование и переживание практических чувств, то есть сложных аффективно окрашенных переживаний, сопровождающих деятельность (труд, творчество). Они же, в свою очередь, обеспечивают условия самодвижения деятельности.

Таким образом, человек традиционного общества подлинно причастен миру, владеет им, творит его. Он обладает множеством источников счастья, способами его создания.

*А. А. Плигин*

**Системное формирование жизненного  
пути личности и проектирование стратегии  
психологической помощи**

*А. А. Pligin*

**Systematic development of the personality's way of life  
and the psychological assistance strategy design**

В статье рассматриваются проблемы разработки новых научно обоснованных моделей психологической помощи, теоретические основы психологии жизненного пути, предлагается авторская концепция и технология консультирования и психотерапии, модели проектирования стратегии консультирования.

**Ключевые слова:** субъект, личность, жизненный путь, реципрокность, четырехмерная модель «Основы формирования жизненного пути личности “4D”», самоактуализация, смысл жизни, жизненные умения, психологическая травма, три типа психической травмы, проектирование психологических технологий, коучинг жизненного пути, психотерапия жизненного пути, проектирование стратегии психологической помощи.

Начиная с детства нас обучают большому количеству наук, кроме главной — умению успешно строить свою жизнь и жить в этом мире. К сожалению, ответственность за свою жизнь, эффективные стратегии самоосуществления, проектирование образа жизни, выбор жизненного пути часто являются аморфными представлениями в умах многих людей даже в XXI веке!

При этом значимое социальное окружение (родители, близкие, друзья, коллеги и т. д.) и общество в целом ожидают от человека развития активной жизненной позиции, эффективной самореализации и его личного вклада в общий прогресс (инициативной гражданской позиции, демографической активности, производственных достижений, приумножения знаний, разработки изобретений, создания лучших образцов искусства и т. д.). А вместо этого, по меткому выражению Э. Фромма, получается человек, желающий «иметь», а не «быть», а в итоге — «общество потребления» с довольно распространенными вариантами жизни (в терми-

нах В. Н. Дружинина): «жизнь как предисловие», «жизнь — трата времени», «жизнь как сон».

В более взрослом возрасте многие люди, обладающие развитой рефлексией, начинают осознавать, что их жизнь складывается не так, как им хотелось бы, и они сами не те, кем желали бы быть, поэтому пытаются при помощи житейских и научных психологических знаний изменить ситуацию.

В связи с этим перед психологической наукой и практиками консультирования стоит актуальная задача оказания действенной психологической помощи людям в развитии умений жить, формировании жизненного пути.

Кроме того, стоит отметить, что *феномен «трудного решения» и возврата через определенный промежуток времени после консультирования любых психологических проблем личности связан с тем, что психологи-практики крайне недостаточно обращаются к «способам жить» человека*. Именно этот самый главный детерминант, который привел человека к сложностям в его жизни (бракоразводному процессу, одиночеству, ожирению, бессоннице, игровой зависимости, алкоголизму, отсутствию интереса к жизни и т. д.), *остаётся вне поля рассмотрения специалиста*. Многие глубинные проблемы людей (большинство видов зависимостей и психосоматических заболеваний) с трудом подвергаются коррективке *без учета образа жизни человека* в целом.

Идея оказания помощи людям в изменении их стиля жизни и жизненного пути имеет свою историю.

В психологической науке, начиная с работ А. Адлера [2], был задан принципиально иной вектор понимания сущности движущих сил человека, причин его сложностей и методов их преодоления. В отличие от З. Фрейда, движущей силой развития личности автор концепции «Индивидуальная психология» считал социальный интерес и стремление к совершенству, а основными причинами сложностей — комплекс неполноценности, который индивид компенсирует. А. Адлер наделял человека значительной самостоятельностью, полагая, что человек *выбирает индивидуально жизненные цели*, планирует действия по их осуществлению, *определяя* таким образом *свою судьбу*. В его подходе, по сути, речь идет о возможности личности про-

граммировать собственную жизнь. Он также считал, что человек может стать *архитектором своей жизни* благодаря имеющейся у него *творческой силе (творческое «Я») и осознанной активности*, которые помогают ему *самоопределяться и распорядиться своей жизнью*. Он подчеркивал, что люди живут в *созданном ими мире* в соответствии с их собственной «схемой апперцепции».

Все его психологические работы пронизаны понятием «жизнь», оно присутствует в названиях его трудов: «Наука жизни», «Образ жизни», «Смысл жизни». А понятием, *связывающим «жизнь» и «личность», стало «стиль жизни» («жизненный план», «путеводный образ»)*, которое включает в себя уникальное соединение черт, способов поведения и привычек. Несмотря на значительный отход от психоаналитической концепции З. Фрейда, в представлениях А. Адлера сохранилось ее влияние: он считал, что *жизненный стиль формируется в раннем детстве и с большим трудом поддается тотальным изменениям (его каркас почти не меняется, а развиваются лишь некоторые стороны)*. Вместе с тем он видел основную задачу психотерапевта в том, чтобы помочь человеку именно осознать и скорректировать его *жизненный стиль*. А. Адлер полагал, что *стиль жизни обеспечивает постоянство личности и ее типы: управляющий, берущий, избегающий и социально полезный*. Благодаря стилю жизни люди могут *бороться за превосходство, достигая фиктивных целей*.

В целом можно сказать, что в концепции А. Адлера наиболее системным и «высоким» понятием, определяющим все в человеке, является понятие «жизнь» («жизненный стиль»). Таким образом, его трудами *психологическая наука возвысилась до понятия «жизнь»*.

Продолжение этих идей было реализовано в психологической концепции «Жизненного пути», предложенной Ш. Бюлер [16, с. 17]. В ее работах самым важным понятием становится «жизненный путь», определяется как *история развития и объективации интенциональности личности* [16, с. 47], а его единицей измерения — «жизненное событие», определяющееся, в свою очередь, как *единичное изменение*,



происходящее в обстоятельствах жизни человека [16, с. 49]. Ш. Бюлер предложила *типологию жизненных событий*. Она выделяла внешний и внутренний ряды жизненного пути, поэтому события подразделялись на объективные и субъективные. Так как, по замыслу автора, ряды внешних и внутренних событий существуют параллельно, не пересекаясь между собой, то жизненный путь раздваивается на две несвязанные истории: *духовную биографию и историю внешней жизни личности*.

Под руководством Ш. Бюлер были организованы исследования жизненного пути различных людей (анализировались дневники, письма, проводились биографические интервью, изучалось множество опубликованных биографий). Анализ строился по следующим параметрам: *объективные события жизни, творческие достижения (продуктивность), состояния внутреннего мира* (переживания, свойственные определенному возрасту). Это позволило обобщить полученные данные до ряда закономерностей жизненного пути. Он представлен *пятью фазами*: 16–20 лет — низкий уровень активности, самоопределения; 25–30 лет — профессиональная активность, начало самоопределения; 35–40 лет — кульминация личностного самоопределения; 55–60 лет — снижение активности; 65 лет и далее — угасание активности, замирание психической жизни.

Движущей силой психического развития в концепции является *врожденное стремление человека осуществить себя (самоосуществление)*. Жизнь человека рассматривается в свете ее итогов как реализация внутренней сути личности, ее *интенционального ядра* («самости»). Ш. Бюлер выделяла *базовые тенденции развития*: стремление к удовлетворению простейших физиологических нужд, стремление к адаптации в окружающей среде, стремление к достижениям и творческим творениям, склонность к интеграции и упорядочению внутреннего мира личности.

В данной концепции противопоставляется активность личности реактивности. Автор наделяет человека значительной самостоятельностью: именно он сам инициирует, изменяет и прекращает реализацию определенных перемен в своей жизни.

Личность по ходу жизненного пути стремится с максимальной полнотой материализовать смысл жизни и преобразить свою судьбу, что предполагает большую внутреннюю и внешнюю работу, преодоление себя и сопротивление жизненным обстоятельствам. Но Ш. Бюлер также указывала, что человек может минимизировать свои притязания к жизни и отказываться от жизненной активности. Смысл жизни и жизненные ценности консолидируют структуру личности, а их отсутствие является фактором дезинтеграции личности и разрушения ее психического здоровья.

По мнению автора подхода, *«человек, не знающий своего предназначения, не станет тем, кем он может и должен стать»* [16, с. 142].

В целом можно отметить, что труды Ш. Бюлер продолжили идеи А. Адлера, делая понятие «жизнь» динамическим, предлагая для его анализа структурные единицы: события и фазы, выделяя общие закономерности, свойственные людям. Это, несомненно, стало прорывом в психологической науке. Однако понятие «стиль жизни», введенное в работах А. Адлера, в его индивидуальном значении выпало из рассмотрения.

Многие идеи Ш. Бюлер были продолжены в работах А. Маслоу (самоактуализация, «пирамида потребностей») [10], К. Роджерса (самореализация) [12].

Затем большое число авторов развили это направление психологических исследований, предлагая собственные различные концепты, объясняющие детерминанты личностного развития. К зарубежным классикам данного направления относятся Г. Олпорт [11], Дж. Келли [8], В. Франкл [14], Э. Берн [5], А. Бандура [4] и т. д. Среди отечественных исследователей, несомненно, следует выделить работы С. Л. Рубинштейна [13], А. Н. Леонтьева [9], Б. Г. Ананьева [3], К. А. Абульхановой-Славской [1], В. Н. Дружинина [6], К. В. Карпинского [7] и т. д.

Стоит отдельно отметить, что в концепции субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна понятие «жизненный путь» является центральным и системообразующим. Однако многое в его разработках осталось на уровне

философско-методологических идей, имеющих важное значение для последующих исследований.

В целом в психологии само понятие «жизненный путь» в большей степени выступает социально-нормативным феноменом, *внешне заданным жизненным циклом*, а не понятием, раскрывающим индивидуальность (как это было задумано у А. Адлера). Это *не позволяет сделать данные подходы качественным основанием для разработки системного метода практической помощи*, в то время как этот потенциал закладывался основоположником концепции индивидуальной психологии и может быть уникально реализован в теории и практике с учетом современных реалий.

В концепции транзактного анализа Э. Берна задано понятие «сценарий жизни», которое в относительном приближении можно рассматривать в качестве синонима к понятию «стиль жизни» А. Адлера. Но и оно не доведено до структурно-динамического описания жизни и личностного развития, не содержит четко очерченных механизмов и технологий коррекции.

Аналогичная ситуация сложилась и с понятием «вариант жизни», предложенным В. Н. Дружининым. Описанные варианты относительно близки к адлеровскому пониманию стиля жизни, но они в большей мере разработаны для осознания. Автор не предлагает конкретных путей по их изменению, а лишь выражает надежду на самостоятельное движение личности в этом направлении, предлагая идею «экзистенциального конструктора».

В целом идеи «сценария жизни» и «вариантов жизни» можно рассматривать синонимичными понятию «стиль жизни», важными и полезными для продолжения исследований в этом направлении.

В рамках данной публикации не ставится цель охватить все значимые разработки в этой области, так как это предмет отдельной монографии.

Подводя итог сказанному, можно отметить, что заложенные теоретические основы психологической концепции жизненного пути не были системно и одновременно практически продолжены в работах исследователей. Данная концепция все

еще не представляет собой четко выстроенной теоретической концепции с достаточно полной, категориально выверенной, непротиворечивой сеткой понятий и хорошо инструментально разработанной технологией психологической помощи людям, то есть не является самостоятельной школой консультирования и психотерапии.

Попыткой решения этих актуальных проблем стала **предлагаемая автором** статьи **концепция «Системное формирование жизненного пути личности»**.

Кратко опишем разработанную концепцию и соответствующие ей технологии.

*Основная идея метода* заключается в том, что большинство жизненных задач и проблем человека нецелесообразно рассматривать без анализа и изменений «способов жить», поэтому системная психологическая помощь людям должна строиться на основе психологических понятий, отражающих «образ жизни»: жизненный путь, варианты жизни, жизненный стиль и т. д.

Предлагаемый *метод консультирования разработан в следующей структуре*: цели метода, базовые понятия, принципы метода, механизмы изменений опыта, закономерности изменений, модели, диагностические тесты, рефлексивные вопросники, технологии изменений, техники, упражнения, общая структура психодинамики, требования к системе организации сессий, критерии эффективности, стили работы консультанта.

**Разработанная концепция** представлена двумя взаимопроникающими и одновременно самостоятельными **авторскими технологиями оказания помощи людям**:

- **«Коучинг жизненного пути личности»**;
- **«Терапия жизненного пути личности»**.

Сочетание этих технологий представляет собой *стратегию организации психологической помощи*. В отличие от многих других подходов, в данном методе предложено оригинальное решение вопроса консультирования по *решению жизненных задач и глубоких личностных проблем*, о чем подробнее речь пойдет ниже.

Остановимся на самых *значимых понятиях метода*.

**Коучинг жизненного пути личности** представляет собой систему психологического консультирования, направленную на обогащение жизненного пути человека, оказание ему системной помощи в реализации своего наивысшего потенциала (самоактуализации).

**Терапия жизненного пути личности** представляет собой систему оказания психологической помощи по преодолению глубоких личностных проблем (психические травмы, зависимости, психосоматические заболевания и т. д.) посредством трансформации индивидуальных особенностей своей личности и жизни (собственного жизненного пути, вариантов жизни, стиля жизни).

В данной концепции *под понятием «жизненный путь»* понимается индивидуальная траектория («маршрут») жизни человека (внутренние представления «проекта жизни» и внешнее его осуществление). Структурными единицами жизненного пути являются события жизни и этапы жизни.

Понятия *«жизненный цикл»* и *«жизненный путь»* существенным образом различаются. Под жизненным циклом понимается поэтапное прохождение жизненных фаз, свойственных большинству людей. Названия фаз и их основная функция, таким образом, примерно одинаковы у всех. Жизненный путь раскрывает индивидуальность проживания этапов жизни, показывает их несхожесть по многим параметрам (содержанию, функциям, названиям, количеству этапов и т. д.) с этапами жизни другого человека.

*Жизненное событие* — мельчайшая единица целостного явления «жизнь», представляющая собой наиболее значимую (поворотную) жизненную ситуацию.

*Под этапом жизни* понимается совокупность жизненных событий, объединенных определенным качеством (смыслом происходящего, уровнем развития, значением достигнутого и т. д.) и относящихся к одному временному периоду (отрезку) жизни.

*Вариант жизни* — предпочитаемый (повторяющийся) способ организации жизни в рамках одного или нескольких жизненных контекстов (синонимично понятию «стиль жизни» у А. Адлера, понятию «жизненный сценарий» у Э. Берна, ана-

логичному понятию В. Н. Дружинина). В данной концепции введенное В. Н. Дружининым понятие взято за основу, уточняются его составляющие, расширяется список вариантов жизни, предлагаются практические пути изменений.

**Под жизненным стилем** понимается устойчивая совокупность паттернов жизни одного дня, «ежедневные способы жить» (от распорядка дня до привычек питания).

Жизненный путь и вариант жизни — **макроуровень** организации жизни человека, а жизненный стиль — **микроуровень**.

**В целом метод задан следующими базовыми понятиями:** жизненный путь; индивидуальные этапы жизни; важнейшие (поворотные) жизненные события; варианты жизни; жизненный стиль; стандарты жизни; орбита жизни; миссия этапа жизни; смысл жизни; значимое социальное окружение, карта значимого социального окружения; доминирующий тип социальных отношений; основные контексты самореализации; индивидуальный мир; личностные установки о себе, жизни и мире; убеждения, ценности и намерения; конструкт личностного своеобразия; субъектные роли; наивысший потенциал самореализации; личностная уязвимость; жизненные препятствия, жизненные умения; личностные проблемы, жизненная эффективность и т. д.

Данный подход предполагает системную диагностику микро- и макроуровней жизненного пути, в котором учитываются различные измерения личностного опыта в жизни.

Системообразующей основой авторского метода является **четырёхмерная модель «Основы формирования жизненного пути личности “4D”»** (в психическом плане — «*Ментальное пространство личности “4D”*»). В ней системно соотнесены основные понятия подхода (базальные единицы измерения опыта), заложены *диагностические, проективные и трансформационные ориентиры*. Она помогает понять, какого содержания, глубины и широты психологическую помощь требуется реализовать, в ней согласуются внутренний и внешний планы жизнедеятельности.

Таким образом, личность человека, реализующую собственный жизненный путь, динамически разворачивающую в

нем определенные варианты и стили жизни, можно рассматривать в виде «4D»-измерений:

- **измерение «подструктуры “Я”» (личностного опыта)**: конструкт личностного своеобразия (структура соподчиненных базовых ролей), установки и убеждения, ценности, мотивы, намерения и т. д.;
- **измерение «жизненные события»**: виды событий, индивидуальные этапы жизни, смысл жизненного этапа (миссия), смысл жизни в целом и т. д.;
- **измерение «значимое социальное окружение (ЗСО)»**: личное окружение, профессиональное окружение, «ЗСО поддержки», «ЗСО будущего — наивысшего потенциала» и т. д.;
- **измерение «контексты — миры»**: значимые ситуации, структура жизненных контекстов, области самореализации в жизни, орбита самореализации, индивидуальный/авторский мир и т. д.

Четыре измерения и их структурные компоненты *реципрокны* (взаимно обуславливают друг друга).

Каждое из измерений является средством системной и одновременно относительно быстрой (экспресс) диагностики всего того, что происходит в личности и жизни человека. *Для каждого измерения разработаны* тестовые вопросники, рефлексивные упражнения, техники, направленные на трансформацию жизненных препятствий и обогащение жизненного пути личности.

Такого рода заданная структурность рассмотрения составляющих личностного опыта и жизненного пути помогает работать с негативными и позитивными событиями прошлого, настоящего и будущего, осуществлять консультирование целостного жизненного пути личности. Работа с психическими травмами и глубинными проблемами (чаще всего прошлого) предполагает *психотерапию жизненного пути*, а работа с жизненными умениями и жизненными задачами, направленными на эффективное самоосуществление (стремление к наивысшему потенциалу), преодоление жизненных препятствий, предполагает *коучинг жизненного пути личности*. Сочетание этих двух технологий позволяет выработать *общую стратегию психологической помощи и ее тактически осуществить*. С учетом

анализа реальной практики консультирования (различных экспертных оценок специалистов) предлагается выделять *следующие варианты*:

- глубинная и длительная психотерапия;
- стратегический коучинг;
- сначала психотерапия, а затем среднесрочный коучинг;
- сначала тактический коучинг, затем психотерапия и после этого среднесрочный коучинг.

В методе разработана **модель «Проектирование общей стратегии консультирования»**. Она представляет собой комбинацию двух основных параметров: уровня развития субъектности и уровня психической травмированности, что представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Проектирование общей стратегии консультирования  
с учетом уровня развития субъектности  
и уровня психической травмированности**

	Низкий уровень травмированности	Высокий уровень травмированности
Высокий уровень субъектности	Стратегический коучинг	Сначала психотерапия, а затем среднесрочный коучинг
Низкий уровень субъектности	Сначала тактический коучинг, затем психотерапия и после этого среднесрочный коучинг	Глубинная и длительная психотерапия

Автором разработан тест на определение уровня субъектности, помогающий как консультанту, так и клиенту (последующая работа над собой).

*Оценка уровня субъектности* в методе происходит двумя способами: при помощи тестирования и при самоанализе самых ярких событий жизни (определяется уровень субъектности в событии).

*Оценка уровня психической травмированности* осуществляется клиентом и консультантом совместно (разработана специальная методика) при анализе негативных событий жиз-



ненного пути: их количество, глубина травмы, интенсивность переживаний при воспоминании события т. д.

Дополнительным способом диагностики уровня психической травмированности может стать различие разных типов травм по их тяжести и сложности преодоления.

Слово «травма» в переводе с греческого обозначает «повреждение, рана». Таким образом, *под психической травмой понимается* нарушение (повреждение) нормального функционирования психики, вызванное *негативным событием*.

К сожалению, в науке не сложилось единой классификации психических травм. В методе *предлагается выделять три типа травмы*. Схожая идея давно существует в европейском сообществе психотерапевтов, но автор дает свое описание каждого из типов (критериев), которое может быть полезно для проектирования стратегии психологической помощи.

Кратко остановимся на **модели «Три типа психической травмы»**.

**Первый тип психической травмы** — наиболее простое для преодоления повреждение психики, *сложность на эмоционально-поведенческом уровне*. Например, ребенок в лифте встретился с большой собакой, которая сильно лаяла и скалила зубы. После этого он стал бояться всех собак, даже игрушечных. В данной эмоциональной ситуации произошло целостное запечатление негативной ситуации — теперь образ собаки обуславливает негативное эмоциональное состояние высокой интенсивности. Ребенок не мог рационально объяснить себе происходящее, чтобы совладать с ситуацией в настоящем и будущем. Эффекты данного вида психической травмы не распространяются на другие контексты жизни, *не являются существенным препятствием для реализации основных жизненных интересов и целей*. В процессе консультирования такая травма, по оценке экспертов-практиков, может быть преодолена в течение ряда относительно простых сессий (сенсорная десенсибилизация и т. д.).

**Второй тип психической травмы** — бóльшая трудность для преодоления. В этом случае *происходит ущемление ценностей, убеждений, наносится урон самооценке личности, что порождает внутренние конфликты, крайне негативные эмо-*

*ции являются следствием негативного события.* Например, 15-летняя девочка осталась сидеть с малышом. Он случайно выпал из кровати. С его здоровьем в итоге из-за мягкого напольного покрытия ничего страшного не произошло. Но в момент падения ребенка пришли друзья его родителей, которые начали кричать и обвинять подростка. Девочка стала испытывать сильные негативные переживания: страх, вину, интерпретируя эту ситуацию как крайне досадную и несправедливую, потому что в глубине души она не считала себя виноватой. После этого негативного события девочка не могла спокойно общаться с родителями ребенка и боялась оставаться одна с маленькими детьми. В отличие от предыдущей ситуации, у девочки происходит внутренний конфликт в комплексном эмоциональном состоянии: конфликтные эмоции (обида, досада, вина, невинность), а также интерпретации («честно — нечестно», «виновата — не виновата», «следствие собственной оплошности — случайность» и т. д.). Данный вид психической травмы может затрагивать *смежные контексты, распространяться значительно шире ситуации,* в которой травма произошла. Эффекты от психических травм подобного рода могут оказывать влияние на самоосуществление в *определенных контекстах жизни.* Такой симптом, по оценкам экспертов-практиков, преодолевается в относительно продолжительной работе и может потребовать 6–10 сессий в зависимости от метода психотерапии.

**Третий тип психической травмы** — наибольшая трудность для преодоления. Травма имеет, как правило, *длительный характер возникновения-переживания, высокую интенсивность эмоционального состояния, касается личностных структур более высокого уровня: подавления самой личности, базового доверия к миру, вызывает безвыходность и безысходность, страх и туманность будущего, страх выхода из ситуации.* Часто в ее возникновении присутствуют «дабл-байны» («двойные связи»: как ни поступи — получается всегда плохой исход). Например, девушку-подростка 13 лет на протяжении года насиловал отчим, который пользовался доверием ее матери. Он постоянно угрожал девушке. Она испытывала многократную физическую и душевную боль, чувство стыда, боялась «разо-

блечения» (мнения окружающих), тревожилась о том, что полностью разочарует своих близких собой и правдой об отчине. *Травма со временем распространилась на многие контексты жизни.* В результате во взрослом возрасте женщина не хотела иметь интимных отношений с мужчинами, присутствовали страх рождения ребенка, сложные отношения с матерью, периодически возникали депрессивные состояния, в целом произошла потеря интереса в жизни. Любой из этих симптомов мог бы быть идентифицирован как самостоятельный: страх построения отношений с мужчинами, страх родов, неуверенность в себе и подавленность, чувство стыда при любых воспоминаниях о юношеском возрасте или отчине и т. д. Все объединил один *комплексный симптом* — периодические депрессивные состояния, — с которым клиентка обратилась к психотерапевту. Ситуация похожа на выученную беспомощность, сопровождающуюся «хронической» подавленностью и грустью (защитный механизм нарушения личностной целостности и повторения подобного). Эффекты от психических травм подобного рода *оказывают существенное влияние на самоосуществление в жизни и построение жизненного пути.* Такого рода симптом, по оценкам экспертов-практиков, обычно требует продолжительного консультирования, он может потребовать встреч 2–3 раза в неделю в течение полугода-года.

Вышеизложенные примеры взяты из реальной практики психотерапевтической деятельности и могут служить общим ориентиром в оценке степени травмированности и типа психологической травмы.

*Как видно из описания, критериями определения типа психологической травмы могут выступать следующие:* ущемление различных подструктур индивидуального опыта, интенсивность негативных переживаний, длительность возникновения, распространенность в другие контексты жизни, степень влияния на самоосуществление и построение жизненного пути. Следствием сочетания всех этих параметров является сложность преодоления психической травмы. Как и любая практико-ориентированная модель, она представляет собой некоторое упрощение, но вместе с тем может служить ориентиром в оценке травмированности психики.

**Сочетание описанных выше моделей** («Основы формирования жизненного пути личности «4D»», «Проектирование общей стратегии консультирования» и «Три типа психической травмы») **позволяет спроектировать более детально стратегию психологической помощи**: сначала после диагностики по всем моделям с учетом оценки уровня субъектности решить, какой из четырех вариантов оказания психологической помощи будет реализован; затем в зависимости от варианта спроектировать коучинг и психотерапию.

**В случае использования технологии коучинга** на основе модели «4D» можно более глубоко спланировать виды коучинга (определить, как далеко в будущее можно продвигаться): *тактический коучинг* (решение жизненных задач в основном в настоящем), *среднесрочный* (достижение потенциала, относительно близкое будущее) или *стратегический* (достижение наивысшего потенциала, отдаленное будущее), после чего определить изменения в каждом измерении «4D» совместно с клиентом.

**В случае работы в технологии терапии** можно, исходя из указанных выше критериев, ранжировать негативные жизненные события и определить наиболее значимые психические травмы, существенно влияющие на самоосуществление и построение жизненного пути. А затем, понимая, какие конкретно подструктуры индивидуального опыта ущемлены, сам механизм травмирования и психодинамику закрепления и функционирования травмы в опыте, следует подобрать способы (методики, техники) их преодоления.

В целом такая системная диагностика на основе разработанных моделей может служить основой эффективного проектирования стратегии психологической помощи человеку в его самоосуществлении, трансформации и обогащении жизненного пути.

### Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. — Киев: Port-Royal, 1997. — 315 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.

4. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.
5. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Э. Берн ; пер. с англ. — М. : Прогресс, 1988. — 400 с.
6. Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 2010. — 156 с.
7. Карпинский К. В. Психология жизненного пути личности: учеб. пособие / К. В. Карпинский. — Гродно : Изд-во Гродн. гос. ун-та, 2002. — 167 с.
8. Келли Дж. Теория личности (теория личных конструктов) / Дж. Келли. — СПб. : Речь, 2000. — 249 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл ; Академия, 2004. — 352 с.
10. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. — М. : Смысл, 1999. — 424 с.
11. Олпорт Г. В. Личность в психологии / Г. В. Олпорт ; пер. с англ. — М. : КСП+ ; СПб. : Ювента, 1998. — 345 с.
12. Роджерс К. Клиентоцентрированная психотерапия / К. Роджерс. — М. : Рефл-бук; Киев : Ваклер, 1997. — 320 с.
13. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
15. Юнг К. Г. Проблема души нашего времени / К. Г. Юнг ; пер. с нем. — М. : Прогресс, 1994. — 336 с.
16. Buhler Ch. Bieg zycia ludzkiego / Ch. Buhler. — Warszawa : PWN, 1999. — 393 p.
17. Buhler Ch. Der menschliche Lebenslauf als psychologisches problem / Ch. Buhler. — Leipzig : Hirzel, 1933.

---

---

# ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

## PSYCHOLOGY OF PERSONALITY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

УДК 159.9 / 316 (075)

*Ю. П. Кошелева*

**От наблюдения к наблюдательности**

*Y. P. Kosheleva*

**From observation to oversight**

В статье рассматривается наблюдение как метод познания, смежные с ним понятия, анализируются типичные подходы к нему, выделяются виды наблюдения, устанавливается связь между наблюдателем и наблюдаемым, обсуждается влияние вовлеченности наблюдаемого в деятельность наблюдения, осуществляется переход от наблюдения к наблюдательности, определяется результат наблюдения и наблюдательности.

**Ключевые слова:** наблюдение, мониторинг, включенное и невключенное наблюдение, наблюдатель, вовлеченность, наблюдательность, результат.

Роль наблюдения в развитии психологии определяется тем, что наблюдение связано с любыми ситуациями, в которых в той или иной степени присутствует познание. Познание, в свою очередь, делится на чувственное и логическое. В чувственном познании через ощущения формируется восприятие как образ психического отражения реальности. Образы определяют содержание психики.

Логическое познание через язык и речь «удваивает» реальность, выделяет в ней существенные и несущественные связи и опосредует ее. Благодаря логическому познанию возникает бесчисленное количество комбинаций образов, расширяются и усложняются способы познания, и его возможности становятся поистине безграничными. К одному из способов познания относится наблюдение. Аналогично видам познания оно традиционно понимается как один из видов восприятия и как метод исследования [3]. Использование наблюдения в значении исследовательского метода подразумевает поиск и фиксацию новых фактов, явлений и требование к их объективности и достоверности. Оно определяется как «метод сбора первичной информации путем прямой и непосредственной регистрации исследователем событий и условий на местах» [1, с. 527]. Наблюдение как вид восприятия интерпретируется не столь однозначно. Оно может относиться как к научному, так и к обыденному способам познания. Рассмотрим их подробнее.

Обыденное наблюдение является древнейшим методом познания. Наблюдение позволяет выделять одни объекты и игнорировать другие, следить за объектом, отмечать изменения в нем. Каждый знаком с повседневным или случайным наблюдением, когда объекты окружающего мира попадают в фокус внимания человека. Он их замечает, но при отсутствии задачи что-либо сделать с наблюдаемыми фактами они так и не становятся объектом или предметом наблюдения. Повседневное наблюдение не имеет цели, в нем не происходит упорядочения фактов, проверки соответствия между ними и предположением о том, какими они должны быть, и в нем не проявляется избирательность, которая появляется при постановке задачи. Научным наблюдение становится тогда, когда выполняется ряд условий: наличие исследовательской цели и сформулированных задач, продуманной процедуры сбора данных, фиксация данных в протоколах или дневниках по определенной системе и контроль полученной на основе наблюдения информации на обоснованность и устойчивость [7]. Наблюдение проводится в соответствии с программой наблюдения и неотделимо от общей исследовательской программы. Те факты, которые исследователь получает с помощью метода наблюдения, должны быть

проверяемы и воспроизводимы. Чтобы это стало возможным, в программу наблюдения включается объект и предмет исследования, категории и единицы наблюдения, наблюдаемые ситуации и условия наблюдения. Для фиксации фактов наблюдения подготавливается инструментарий (дневник, карточки и протокол наблюдения, классификатор контент-анализа дневниковых и протокольных записей, при необходимости аудиовизуальные технические средства фиксации единиц наблюдения, программа обработки данных наблюдения).

Интерпретация научного наблюдения как вида восприятия присуща ряду авторов. Так, Л. Б. Шнейдер относит к соседствующим понятиям «наблюдение», «эксперимент» и «исследование» [6, с. 162]. Разница между ними, по мнению автора, состоит в использовании различных элементов общей схемы. Так, система в наблюдении выделяется произвольно или спонтанно из природных фактов. Из элементов схемы присутствует только один, сведенный к простому зрительному восприятию и его результату, — фиксация фактов. Наблюдение определяется автором как метод пассивного и непосредственного исследования реальности. Его целью является установление факта существования явлений для их последующей типологизации, классификации и др. Наблюдение — это «восприятие того или иного процесса, имеющего целью выявление инвариантных признаков этого процесса без активного включения в сам процесс» [6, с. 288]. В исследовании к последнему элементу, выделенному в схеме, добавляются первые два: область пространства-времени, в которую помещают исследуемые компоненты. Место контролируемых параметров занимает все экспериментальное поле, определяемое границами области. Для эксперимента характерно использование всей схемы структуры экспериментального факта, дополненного недостающим элементом — контролируемым источником, который вызывает в системе изменения. Именно они и фиксируются затем в протоколе, являются фактом и результатом экспериментального исследования. Эксперимент и наблюдение являются основными методами. И тот и другой методы связаны с исследованием. Из смежности данных понятий, кроме общих компонентов схемы, можно выделить и общий признак. Эксперимент, ис-



следование и наблюдение имеют протяженность — проводятся во времени, имеют этапы. По объекту, предмету, критериям оценки и результатам они сходны с другими методами сбора данных. Чтобы подчеркнуть факт длительности наблюдения, используется специальный термин — «мониторинг».

Мониторинг определяется как постоянное наблюдение за процессом, состоянием объекта, развитием явления в течение достаточно длительного времени по одинаковой системе показателей и методике. Так же как и в методе наблюдения, в мониторинге выбирается объект, за которым организуется, по возможности, постоянное слежение с помощью периодического измерения показателей (индикаторов) для его полного описания в динамике. Мониторинг — относительно новое и популярное понятие в науке. Так же как и наблюдение, он возникает из запроса на использование метода в науке и практике, расширяя предметные области его применения. Если метод наблюдения пришел в психологию из социологии, а социология заимствовала его из антропологии, то мониторинг как способ наблюдения, оценивания и прогноза состояния объекта был впервые использован в почвоведении, затем в экологии и других смежных науках. В настоящее время он широко применяется в технических, естественных и социальных науках, а также в практической деятельности, наиболее часто — в экологии, биологии, социологии, педагогике, экономике и маркетинге, психологии и управлении.

Получается, что, с одной стороны, наблюдение влетается в деятельность людей (в том числе и научную) и является ее частью. Вместе с ней усложняется и дифференцируется. В зависимости от вида деятельности, в которой оно используется, меняются цели и результаты наблюдения. Они будут иными в зависимости от того, кто его проводит — например, психолог или социолог. Прикладной характер использования наблюдения, его разновидностей, мониторинга в различных областях человеческой деятельности выражается и в языке. В русском языке такая закономерность не очевидна, а, например, в английском слово «наблюдение» отражает различные аспекты этого процесса и переводится в зависимости от деятельности, в которой оно применяется, различными словами (*supervision*,

*superintendence, notice, outlook, attendance, observation, monitoring, control, up-keep, watching, insight & oversight et.*)

С другой стороны, особенностью применения метода наблюдения является фиксация наблюдаемых фактов посредством восприятия (с помощью органов чувств — преимущественно зрения и слуха). Исследователем, применяющим метод наблюдения, может быть только человек. А это значит, что он будет определять объект изучения, ставить цель, определять задачи, формулировать гипотезы и их проверять. Его присутствие в исследовании нельзя полностью исключить. Если к тому же, помимо разных областей деятельности, где применяется метод наблюдения, в качестве объектов наблюдения выбрать других людей, то применение метода, интерпретация полученных результатов становится не простой задачей.

С позиции исследователя наблюдение определяется как «метод исследования, предполагающий систематическое, целенаправленное восприятие психических явлений с целью изучения их специфических изменений в определенных условиях и отыскания смысла этих явлений, который непосредственно не дан» [5]. С позиции наблюдаемых людей определение процесса и результат наблюдения будут определяться тем, знают ли они, что за ними наблюдают, или нет.

Проанализируем каждый случай отдельно. Вслед за М. Я. Басовым, который использовал длительное систематическое наблюдение за детьми в качестве основного метода, в психологическом исследовании реализуются следующие цели: изучение личности, изучение индивидуально-психологических различий в поведении учащихся одновозрастной группы, изучение отдельной стороны личности. То, что будет определять содержание и направленность восприятия в процессе наблюдения, будет обуславливаться в той или иной степени жизненным опытом, знаниями, интересами и отношением исследователя к изучаемым объектам в частности и к окружающему его миру в целом. Он может выделять различные его аспекты, следуя цели исследования и своим предпочтениям. Объектами наблюдения могут стать личность, группа, более широкая общность, индивидуальная и совместная деятельность людей. Предметом наблюдения

могут быть только видимые (слышимые) явления и факты, например, предметом наблюдения деятельности учащихся — такие экстерииоризованные компоненты, как моторные компоненты действий (скорость и направление движения, перемещения, соприкосновения, совместные действия); речевые акты (частота, продолжительность, интенсивность, экспрессивность, тон, высота голоса, оговорки, грамматические и иные ошибки, дистанция между учащимися и др.); невербальные проявления — мимика и пантомимика (выражение лица, жесты, позы, особенно произвольные, и т. д.) и проявления некоторых вегетативных реакций (покраснение или побледнение кожи, ритм дыхания и его изменение, потоотделение и пр.) Внешние факты должны раскрывать внутреннее содержание психической деятельности. Это требование снова подчеркивает активность исследователя, которому следует извлечь внутреннее содержание из внешнего наблюдения, а метод наблюдения подтверждает и утверждает активную форму, в данном случае чувственного познания.

От исследователя требуется различная степень участия с усилением или ослаблением либо объективной стороны, либо субъективной стороны наблюдения. В зависимости от выбранных приоритетов выделяются различные виды наблюдения [4]. Так, по форме организации различается формализованное (структурированное, стандартизованное, контролируемое) и нестандартизованное (бесструктурное, простое, неконтролируемое) наблюдение. Неструктурированное (неконтролируемое) наблюдение во многом похоже на обыденное наблюдение, описанное выше. Для него не нужны ни программа исследования, ни гипотезы, ни операционализации понятий. Если в таком наблюдении присутствует цель, то его можно использовать для предварительного исследования, для того чтобы сориентироваться в предмете и предложить предварительные гипотезы. В противоположность ему, структурированное (контролируемое) наблюдение обладает всеми атрибутами научного исследования — анализ проблемы, опора на теорию, наличие жесткой программы и инструментов сбора и анализа данных. В свою очередь, контролируемое наблюдение делится на включенное (участвующее, соучаствующее) и невключенное (неуча-

ствующее). Для нашего анализа деление наблюдения по степени включенности наблюдателя в наблюдаемый процесс наиболее интересно.

При невключенном наблюдении исследователь пассивно фиксирует выбранные данные о явлении, не вмешиваясь в ход его протекания. Регистрация события производится «со стороны», исследователь не вмешивается в наблюдаемый процесс. Наблюдатель осуществляет его, но находится вне изучаемого объекта, ему нельзя нарушать или перенаправлять естественный ход событий, привлекать к себе внимание. Невключенное наблюдение рекомендуется в естественных неструктурированных ситуациях. Кажущаяся простота метода не означает тривиальности проводимого исследования. Наблюдатель занимает позицию наблюдателя. Но насколько он остается беспристрастным? Действительно ли объекты наблюдения не замечают, что за ними наблюдают?

Включенное наблюдение, или, как его еще называют, исследование «в маске», требует, с одной стороны, соучастия в деятельности тех, за кем наблюдают, а с другой — сокрытия истинной информации о себе (имени, профессии) и своих целях (в том числе цели исследования, так же как и о факте его проведения). Оно позволяет исследователю видеть изучаемые процессы изнутри, лучше понимать контекст происходящих событий. В данном случае включенность повышает глубину наблюдения — степень проникновения в значение и смысл происходящего для наблюдаемых людей. «Расплатой» за нее становится неизбежная пристрастность наблюдателя, его вовлечение в наблюдаемый процесс, так как нельзя занимать одновременно две позиции сразу — невмешательства и отстраненности вместе с вмешательством и соучастием. Недаром такого наблюдателя называют вовлеченным наблюдателем. (До сих пор в литературе идут споры о промежуточной позиции «внеаходимости» в профессиональной деятельности, например терапевта или педагога. На наш взгляд, без их включенности в наблюдаемый процесс и в наблюдаемых обратная связь была бы невозможна, а результат — сомнительным.) А раз наблюдатель вовлекается в наблюдаемый процесс, значит, он начинает влиять на него и на участвующих в нем наблюдаемых людей. В зависимости от

того, знают они об этом или нет, наблюдение становится закрытым или открытым.

Деление наблюдения по форме взаимоотношений наблюдателя с участниками исследования на открытое наблюдение и скрытое, когда наблюдатель присутствует инкогнито, приводит нас к анализу второй позиции — позиции наблюдаемых. Скрытым наблюдение становится тогда, когда участники какой-то деятельности не догадываются о присутствии исследователя. Наблюдатель не говорит о своих намерениях, его вообще могут не замечать. Данный вид наблюдения вызывает острые дискуссии, которые касаются вопросов технологии его проведения, разделения включенного и скрытого наблюдения и этических вопросов. При этом наблюдатель подвергается двойному риску — риску быть разоблаченным с вытекающими последствиями и риску слияния или отождествления с наблюдаемой группой. В открытом наблюдении исследователь может оказывать влияние на происходящие процессы и нарушать естественный ход событий. Он ведет себя честно в отношении участников исследования, и они знают о его проведении. Однако уже сам факт наблюдения может давать иные результаты в сравнении с теми, которые могли бы быть в случае его отсутствия; человек ведет себя «реактивно». (Под реактивностью в англоязычной литературе понимается осознанное или неосознанное изменение поведения человека, который знает, что за ним наблюдают [5].) При невключенном открытом наблюдении большое значение имеет доверие к исследователю и его личные качества (спокойствие, нейтральность, доброжелательность). Тем не менее и здесь есть риск — риск в большей или меньшей степени искажения результатов наблюдения, если наблюдаемыми являются люди.

Получение различных результатов наблюдения связано и с позицией человека в ситуации. В зависимости от того, какую позицию он занимает — действующего лица или наблюдателя, — восприятие причин поведения людей и их объяснение не будут совпадать [2]. В данном случае речь идет о каузальной атрибуции, которая определяется как приписывание этих причин под влиянием контекста. Люди могут говорить и делать одно, а контекст, в котором они действуют, — другое. Контекст ситуации, в которой разворачивается действие, диктует типичные варианты

объяснения причин поведения людей. Особенно если никакой другой фоновой информации нет и о наблюдаемом человеке ничего не известно. Позиции участников ситуации связаны с двумя ошибками атрибуции: фундаментальной и мотивационной. Объяснение причин поведения в восприятии действующего лица отличается от объяснения причин того же самого поведения с точки зрения внешних наблюдателей. Действующее лицо объясняет свое поведение влиянием условий среды, если что-то не получилось сделать, и своими собственными усилиями, если ему сопутствовал успех. С позиции наблюдателя, не вовлеченного в действие, интерпретация ситуации будет диаметрально противоположной. Неудача будет объяснена устойчивыми диспозиционными свойствами действующего лица, а успех — стечением обстоятельств. Меняются люди, время, ситуации, но неизменным остается одно: в объяснении причин поведения людей в разных ситуациях действующие лица объясняют свои действия требованиями ситуации, а наблюдатели склонны объяснять те же самые действия личностными чертами. Эта тенденция связана с тем, что действующим лицам известны подробности обстоятельств, в которых они находятся (их мотивы, переживания, факты из жизни). Кроме того, информация, которая имеется и у действующего лица, и у наблюдателя, обладает для них неодинаковой значимостью. Для наблюдателя большую значимость имеет поведение, а ситуация служит фоном, в то время как для действующего участника события главную роль играют характеристики ситуации, которые и рассматриваются как возможные причины объяснения поведения личности или группы. Кроме того, действующее лицо склонно думать, что его суждения о них являются результатами объективного восприятия или точными их интерпретациями. Эти характеристики становятся более реальными и заметными для него, чем для наблюдателя. Наблюдатель же видит в поведении проявление качеств действующего лица, а оно считает поведение реакцией на ситуацию.

Промежуточный вывод нашего анализа состоит в том, что наблюдение оказывается процессом двусторонним, когда его предметом становятся другие люди. Оно затрагивает мотивы, цели, позиции его участников. Наблюдение как способ познания и как

процесс восприятия вплетается в деятельность наблюдателя и наблюдаемого. В результате наблюдения получается, что и наблюдатель влияет на наблюдаемое, и наблюдаемое меняется под действием наблюдающего. (Такой же феномен открыт в физике и экспериментально подтвержден.) Почему так происходит?

До сих пор мы говорили о том, что наблюдение используется как способ сбора эмпирических данных, а значит, является вспомогательным по отношению к основной деятельности (в данном случае исследовательской). Вместе с тем наблюдатель осуществляет как минимум процесс восприятия, который имеет направленность и не может протекать пассивно (в противном случае человек бы грезил или спал и никак не мог бы проводить наблюдение в таком состоянии). А что будет, если само наблюдение станет деятельностью? Частичный ответ на этот вопрос мы получили, когда говорили о включенном наблюдении. Вовлекаясь в процессе наблюдения, человек присоединяется к исследуемой группе, становится, хотя и на время, ее частью. Если наблюдение становится деятельностью, то оно в ней развивается так же, как и личность, в ней участвующая. И в деятельности оно затрагивает разные сферы психики — эмоциональную, волевою, интеллектуальную и др. Наблюдение решает задачу восприятия, собирая в единый образ факты наблюдения. Развивая у себя наблюдательную деятельность, человек увеличивает количество фактов (детали объектов наблюдения) в разы, они позволяют замечать нюансы в наблюдаемом объекте. Хорошей иллюстрацией сказанному является притча об учителе и ученике, в которой последний выполнял задание первого — наблюдать... за рыбой. Часами, днями за одной и той же рыбой. В притче хорошо прослеживается вовлечение, осуществление и разворачивание наблюдения вместе с негодованием, протестом, интересом и переживанием ученика. Превосходным оказывается и результат — отточенный навык видеть новое в деталях и неочевидное могущество Учителя.

Осуществляя переход от наблюдения как метода познания к наблюдению как деятельности, нельзя не заметить, что у человека, практикующего наблюдение как основной (преобладающий) вид деятельности, развивается особое качество — наблюдательность. В чем его суть?

Наблюдательность — это способность подмечать в вещах и явлениях признаки и черты, важные, существенные, интересные и ценные с какой-либо точки зрения, но малозаметные и поэтому ускользающие от внимания большинства людей. Наблюдательность не сводится к одному лишь умению вести наблюдение. Она предполагает любознательность, постоянное стремление узнавать новые факты и подробности. Именно стремление к новизне и поиск неочевидного в очевидном, на наш взгляд, лежат в основе формирования наблюдательности. Человек наблюдает не в определенных заранее условиях в рамках исследовательской и профессиональной деятельности, а в любых условиях, где бы он ни находился.

Наблюдательным называют человека, который способен подмечать ценные факты на ходу, в любых ситуациях жизни, в процессе любой деятельности. Наблюдательность предполагает постоянную готовность восприятия, включенность в окружающий мир. Как интерпретируется наблюдательность и каковы ее особенности?

Важность наблюдательности как черты личности отмечал еще Б. Г. Ананьев в работе «Воспитание наблюдательности школьников». Он заложил основы для ее развития у обучающихся, которые долгое время не были востребованными в практической работе психолога. Наблюдательность является психическим свойством, основанным, так же как и наблюдение, на ощущении и восприятии и связанным с сенсорной организацией. Это свойство, по мнению Л. А. Ругуш, является к тому же профессионально важным для большой группы профессий [3]. «Благодаря наблюдательности человек различает признаки и объекты, имеющие незначительные отличия, замечает различия в сходном, видит их при быстром движении, при изменившемся ракурсе, имеет возможность сократить до минимума время восприятия признака, объекта, процесса» [3, с. 112]. Наблюдательность опосредована процессом и свойствами ощущения и восприятия, а также условиями их протекания. Если речь идет о зрительном анализаторе, то она предполагает высокую абсолютную и относительную чувствительность; если о слуховом анализаторе, то частотный диапазон восприятия звуков значительно расширяется и соответственно увеличивается



ется разностный порог. Благодаря высокой чувствительности у человека появляется возможность тонкой дифференцировки, видения малозаметного и слышания трудноразличимого. Кроме того, наблюдательность как свойство сенсорной организации предполагает включение ее в целостную структуру психической жизни и, значит, определяет формирование различных ее сторон, связанных с психическими процессами, состояниями, свойствами личности и механизмами познания себя и других людей — памятью, мышлением, эмоциями, эмпатией, направленностью и т. д. Следовательно, в процесс развития наблюдательности вовлекаются все психические ресурсы личности. Даже в ощущениях, так же как и в порогах чувствительности, присутствуют личностные предпочтения и установки. Есть люди, обладающие высокой чувствительностью к нюансам одного вида деятельности, но слабо улавливающие их в другом. Художник способен различить множество оттенков цветов, а программисту достаточно бросить беглый взгляд на программный код, чтобы увидеть там ошибку. Если их поменять местами, то они вряд ли смогут заменить друг друга.

Осознание наблюдаемого связано с развитием личности и ее психическими особенностями. Человек понимает то, зачем он наблюдает, только в том случае, если у него есть необходимый для интерпретации объем представлений и понятий о наблюдаемых процессах и явлениях. Он должен знать, что нужно искать, что нужно увидеть или услышать при наблюдении. Если знаний в предметной области нет, то человек не заметит то, что заметит другой, у которого такие знания есть. Мы снова возвращаемся к профессиональной деятельности, в которой формируется личность. Профессиональные знания и психические процессы, обеспечивающие оперирование ими, позволяют осознавать и понимать наблюдаемые явления. В процессе наблюдения человек решает задачу восприятия, которая становится мыслительной. Мышление и восприятие становятся неразрывными, а человек — их связующим звеном, так как он определяет задачу, выделяет условия ее решения, согласно задаче отбирает информацию в воспринимаемом (наблюдаемом) поле и оценивает результат. Помимо выделенных особенностей наблюдательности, выдвигается предположение о связи

наблюдательности и прогнозирования [3]. Если наблюдательность связана с восприятием и мышлением, то разумно допустить наличие предварительной гипотезы, которая проверяется. А выдвижение гипотезы требует предварительной оценки ситуации (определения проблемы как задачи, которую нужно решить), теоретического и эмпирического обобщения, а также выявления фактов, между которыми нужно найти закономерности. Закономерности, в свою очередь, предсказывают то, что еще не произошло, но произойдет по выявленному закону.

Применительно к профессиям типа «человек — человек» наблюдательность имеет свои особенности. Первая особенность состоит в том, что во внешних проявлениях человека нужно увидеть его внутреннее содержание (психические состояния и свойства). Вторая определяет необходимость дифференцировать признаки, через которые человек выражает себя вовне. Третья связана с интересом именно к человеку как объекту восприятия и наблюдения. И наконец, четвертая особенность выражается в том, что содержание деятельности в этом типе профессий предполагает взаимодействие людей. Чтобы наблюдать объект, нужно, с одной стороны, субъекту (наблюдателю) обладать необходимыми знаниями и пониманием объекта и предмета наблюдения, с другой стороны, объект (наблюдаемое) имеет ряд особенностей, которые скрыты от посторонних глаз, но оказывают существенное влияние на внешние проявления объекта. Мы снова приходим к выводу о том, что наблюдательность связана с объектом и субъектом наблюдения. В то же время их особенности меняются под влиянием контекста и зависят от внешних условий. Наблюдательность свойственна людям, ищущим непознанное новое и обладающим любознательностью, и естественным следствием этого является трансформация того, что есть, в то, что будет. Другими словами, человек, различая все больше деталей в наблюдаемом объекте, тем самым его преобразует, и преобразование объекта ведет к новым комбинациям в нем и перестановке акцентов — то, что раньше было существенным, становится менее значимым, и наоборот; и то, что раньше было незаметно, становится видимым на изменившемся фоне.

Переход от наблюдения к наблюдательности совершенствует психическую деятельность человека, развивает его индивидуальность. Развивая свою наблюдательность, личность начинает наблюдать жизнь заинтересованно. Заинтересованное наблюдение при этом способно менять самого человека, его жизнь и жизнь других людей. Другие люди обращаются к наблюдательному человеку за подсказками, которые помогают им решать задачи, спрашивают у него совета. Он становится для них неким образцом для подражания, а наблюдательность — желаемым и необходимым качеством при условии повышения осознанности и включенности в происходящее.

Сравнивая результаты наблюдения и наблюдательности, можно выделить роль и влияние, которые они оказывают на человека. Наблюдение может быть внешним по отношению к нему, когда он пытается наблюдать отстраненно. Наблюдение создает защиту человека от несанкционированного вторжения непонятной и непонятой информации. Оно помогает ее структурировать, использовать определенный алгоритм сбора данных и задает рамки интерпретации полученных результатов. Как мы убедились, и здесь наблюдатель все равно в той или иной степени включается в процесс наблюдения и влияет своим присутствием на наблюдаемые явления. Однако это влияние оказывается частичным. Другое дело, когда наблюдение становится основным видом деятельности, что создает предпосылки для формирования у него наблюдательности. Возрастает степень включения в процесс наблюдения, взаимодействие между наблюдаемым и наблюдателем становится более интенсивным. Возвращаясь к сравнению результата наблюдения и наблюдательности, мы можем заключить, что результат наблюдения — проверка (подтверждение или опровержение) гипотезы. Результатом наблюдательности становится глубокая внутренняя трансформация психической деятельности и личности наблюдателя, а его перестройка ведет к сильному влиянию на мир внешний.

### **Список литературы**

1. Добренков В. И. Методы социологического исследования / В. И. Добренков, А. И. Кравченко. — М. : Инфра-М, 2004. — 768 с.
2. Пайнс Э. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач. — СПб. : Питер, 2001. — 528 с.

3. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности / Л. А. Регуш. — СПб. : Питер, 2008. — 208 с.
4. Социальная психология: Практикум : учеб. пособие для студентов вузов / Г. М. Андреева, Е. А. Аксенова, Т. Ю. Базаров и др. ; под ред. Т. В. Фомеевой. — М. : Аспект-Пресс, 2009. — 480 с.
5. Шахматова О. Н. Практикум по социальной психологии : учеб. пособие / О. Н. Шахматова. — Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. — 186 с.
6. Шнейдер Л. Б. Экспериментальная психология: учеб. пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. — М. : Академический проект ; Фонд «Мир», 2007. — 300 с.
7. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Методология, программа, методы / В. А. Ядов — М. : Академкнига ; Добросвет, 2003. — 596 с.

УДК 159.922.6

*Д. А. Красило*

## **Психологический образ наставника в реальном самоопределении молодежи**

*D. A. Krasilo*

### **Psychological image of the mentor in the real self-determination of youth**

В статье представлены результаты исследования готовности современной студенческой молодежи к реальному самоопределению, а также особенности решения молодыми людьми возрастных задач в связи с актуализацией ориентирующего образа наставника.

Выделение позитивных и негативных условий реального самоопределения и особенностей ориентирующего образа наставника становится практической необходимостью в целях оказания психологической поддержки и помощи молодым людям, испытывающим трудности самореализации во взрослом мире.

**Ключевые слова:** вхождение во взрослость, реальное самоопределение, ориентирующий образ, наставник, возрастные задачи.

Статья посвящена анализу того, как студенты решают актуальные задачи развития, насколько эффективны их средства совладания с новыми проблемами, имеющими специфическое отражение в качественном изменении социальной ситуации развития.

Опираясь на идеи Л. С. Выготского [2] и Л. И. Божович [1], а также концептуальные представления П. Я. Гальперина [3] о роли ориентирующего образа в развитии субъекта, дополненные и уточненные в работах О. А. Карабановой [4], в нашем исследовании мы провели анализ особого периода в жизни молодого человека (18–25 лет) — когда по окончании школы он попадает во взрослую жизнь. Здесь, в реальной жизни, он сталкивается с незнакомыми проблемами и трудностями, подвергающими фрустрации юношеский идеальный образ «Я» в различных социальных контекстах: в профессиональном становлении, в отношениях со сверстниками, в отношениях любви и т. д.

Молодому человеку в самом начале периода вхождения во взрослость особенно сложно, так как у него часто не сформирована еще готовность к реальному самоопределению, то есть существует разрыв и, следовательно, конфликт между идеальной и реальной формой самоопределения, который сознанием взрослеющего человека пока не интериоризирован окончательно. По нашей гипотезе, готовность к реальному самоопределению и субъективация перехода к саморазвитию формируются в процессе взаимодействия со значимым другим — наставником, ориентирующим молодого человека в средствах, с помощью которых становится возможным успешное решение возрастных задач.

По общей логике, переход к саморазвитию должен отражаться в изменении социальной ситуации развития в связи с выделением новой идеальной формы субъектом, а следовательно, новых задач развития. Однозначного ответа на вопрос, кто является носителем нового содержания развития, заключающегося в решении задач реального самоопределения, отечественная психология пока не дает.

В поисках ответа мы обратились к хорошо известному западному направлению, изучающему проблему взросления в русле «жизненных задач» [6, с. 11–14]. Его сторонники полагают, что кризис развития возникает в любом возрасте, когда личность становится готовой встретиться лицом к лицу с новой жизненной задачей или с новым набором выборов. Это время является поворотным для человека, а исход кризиса заранее трудно представить.

В соответствии с нашим предположением [5] готовность к реальному самоопределению связана с особенностями субъективного образа наставника, выполняющего ориентирующую функцию в период вхождения во взрослость (18–25 лет): 1) с его *типом*: идеальный наставник, реальный наставник из семьи, реальный наставник вне семьи, внутренний наставник (самостоятельность); 2) со *сферой* психосоциального развития (сферой опосредствования задач развития ориентирующим образом наставника): любовь, дружба, мировоззрение, карьера.

Наша трактовка понятия «наставник» расходится с его определением в житейской психологии и педагогике. В последнем случае термины «наставник», «воспитатель», «учитель» используются как синонимы.

Понятие «наставник» вводится нами для обозначения тех качественных изменений в социальной ситуации развития, которые связаны с внутренней переориентацией субъекта на саморазвитие. Мы заимствуем у Д. Левинсона [13] психологический смысл термина *preceptor* (наставник) — «проводник во взрослую жизнь», поиск которого выступает как одна из важнейших задач развития во взрослости.

Наставник включается в процесс развития молодого человека опосредовано, через представленность его качеств, поступков, жизненных стратегий в ориентирующем образе субъекта. Нередко случается, что наставник и молодой человек внезапно прекращают отношения и расходятся; также наблюдается плюрализм или частая смена наставников, что характеризует поиск наставника как активный, избирательный, субъективный процесс.

Общая логика выявленных корреляционных связей (Спирмен,  $r$ ) между особенностями ориентирующего образа наставника (методика ОСОН) [5] и готовностью к реальному самоопределению в различных социальных контекстах (методика ОРС) представляется следующим образом.

- Высокие показатели самостоятельности и интернальности наблюдаются у тех испытуемых, чья готовность к реальному самоопределению в целом выше. При этом прямая связь (Спирмен,  $r < 0,05$ ) с изменением уровня общей готовности

к реальному самоопределению наблюдается по переменной «внутренний наставник» (самостоятельность).

- Выраженность функции «идеального наставника» обратно пропорциональна ( $p < 0,01$ ) общей готовности к реальному самоопределению и готовности в сферах любви, дружбы и отношений с родителями. Его высокая субъективная значимость является прямым свидетельством неготовности к решению психосоциальных задач развития.
- Общий показатель субъективной значимости наставника из семьи положительно коррелирует ( $p < 0,01$ ) с готовностью построения отношений с родителями на взрослом уровне (психологической автономизации от родительской семьи). Помимо этого, значимая прямая связь ( $p < 0,05$ ) наблюдается между «наставником из семьи» в сфере мировоззрения и успешностью профессионального самоопределения, готовностью к построению карьеры. Обнаружена также обратная связь ( $p < 0,05$ ) субъективной значимости «наставника из семьи» в сфере любви с готовностью построения отношений в этой сфере, что свидетельствует о низкой ориентирующей функции родителей в сфере любви.
- Общий показатель субъективной значимости «наставника вне семьи», а также показатели его ориентирующей функции в сферах любви и дружбы имеют значимую обратную связь ( $p < 0,05$ ) с готовностью к решению задачи увязания мечты и реальности. Выраженность в ориентирующем образе «наставника вне семьи» в сферах карьеры и дружбы отрицательно связана ( $p < 0,05$ ) с достижением устойчивой ценностно-мировоззренческой позиции. Наблюдается положительная значимая связь ( $p < 0,05$ ) «наставника вне семьи» в карьере с готовностью к обеспечению предварительного основания для карьеры.

Значимых корреляционных связей между хронологическим возрастом и типом ориентирующего образа наставника не было обнаружено, что может отражать индивидуальную динамику социальной ситуации развития в кризисе вхождения во взрослость.

В ходе анализа значимых корреляционных связей по критерию Спирмена и анализа межгрупповых различий по

U-критерию Манна – Уитни были выявлены гендерные различия в особенностях образа наставника и динамике реального самоопределения.

Девушки оказались в целом более успешны, чем юноши, в реальном самоопределении и показали высокие результаты по шкале психологической автономизации от родительской семьи и обеспечению предварительного основания для будущей карьеры ( $p < 0,01$ ), а также в сфере готовности к психологической близости в отношениях дружбы ( $p < 0,05$ ). Значимые различия ( $p < 0,01$ ) наблюдаются и в сфере идентичности. Общий показатель идентичности у юношей значительно ниже, чем у девушек, то есть большая часть юношей находится в негативных статусах идентичности: диффузии и предрешенной идентичности, а большая часть девушек – в позитивных статусах: моратория и достижения идентичности.

Известно, что показатели эффективности опосредствования психической функции социально заданными значениями практически не изменяются при переходе от стадии активного использования внешних средств к стадии преимущественного использования внутренних средств. Однако отсутствие социально заданного образца (в данном случае наставника) в процессе деятельности субъекта, когда высшая психическая функция активно развивается с опорой на внешние средства, ведет к резкому снижению эффективности в регулировании деятельности и управлении собственными психическими процессами. Другими словами, «внешние» наставники просто необходимы для эффективного самоопределения во взрослом мире и решения психосоциальных задач молодыми людьми, чей уровень готовности к реальному самоопределению (РС) и личностная идентичность недостаточно развиты.

Группа с высоким уровнем реального самоопределения намного лучше остальных решает все возрастные задачи, отличается высоким уровнем интернальности во всех сферах, имеет самый развитый в выборке статус идентичности, характеризуется высокими показателями социальной адаптации, самопринятия, принятия других и эмоциональной комфортности.



Отличительной особенностью менее успешных в реальном самоопределении групп при менее зрелом мировоззрении являются низкие показатели увязания мечты с реальностью, а также сниженные показатели интернальности и социальной адаптации.

Таким образом, полученные результаты позволяют подтвердить гипотезу о связи готовности к реальному самоопределению с особенностями ориентирующего образа наставника, а именно: с его 1) *типом* и 2) *спецификой опосредствования ориентировки в различных сферах психосоциального развития*.

На основании полученных результатов можно предположить, что показатели *субъективной значимости идеального, реальных наставников и внутреннего наставника* отражают динамику социальной ситуации развития в кризисе вхождения во взрослость. Как показал корреляционный анализ, а также анализ значимых различий между тремя эмпирическими группами готовности к РС, высокий уровень субъективной значимости «идеального наставника» связан с низким уровнем *актуализации субъектом* возрастных задач (низким уровнем готовности к реальному самоопределению). Высокий уровень субъективной значимости «внутреннего наставника», наоборот, связан с актуализацией возрастных задач и высокой готовностью к реальному самоопределению. Особенно ярко это проявляется в сферах любви и дружбы. В сферах карьеры и мировоззрения в большей степени требуется опора на «внешних» наставников: «идеального», «реального из семьи» и «реального вне семьи».

Интересно, что в развитии ценностно-мировоззренческой позиции у большинства испытуемых наблюдается запаздывание по сравнению с реальным самоопределением в других психосоциальных сферах. Это подтверждается результатами кластерного и факторного анализа: переменные по данной сфере объединились в отдельный фактор.

По всей видимости, устойчивая ценностно-мировоззренческая позиция является более поздним новообразованием, что находит отражение в показателях выраженности «идеального наставника», «реального наставника из семьи» и «реального

наставника вне семьи». Они в этой сфере самые высокие, что может быть связано не только с кризисом эго-идентичности, но и с низким уровнем субъективации морально-этических норм, ценностей современного общества, которое пока не может предложить устойчивых ориентиров для развития взрослеющей личности.

### Список литературы

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович. — М., 1995.
2. Выготский Л. С. Проблема возраста : собр. соч. в 6 т. Т. 4 / Л. С. Выготский. — М., 1984. — С. 244–265.
3. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 1998.
4. Карабанова О. А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л. С. Выготского к П. Я. Гальперину / О. А. Карабанова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2012. — № 4.
5. Красило Д. А. Ориентирующий образ наставника в период вхождения во взрослость / Д. А. Красило // Психологическая наука и образование. — 2006. — № 1.
6. Ливехуд Б. Кризисы жизни — шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью / Б. Ливехуд. — Калуга, 1994.
7. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов / К. Н. Поливанова. — М., 2000.
8. Слободчиков В. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М., 2000.
9. Фельдштейн Д. И. Психология взросления / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1999.
10. Фролов Ю. И. Решение задач саморазвития в периоды возрастных кризисов / Ю. И. Фролов, Ю. М. Кузнецова // Новые знания. — 1998. — № 1. — С. 9–12.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М., 1996.
12. Heymans P. Developmental tasks: A cultural Analysis of Human Development // Developmental tasks: Towards a cultural Analysis of Human Development. — Dordrecht, Boston, London, 1994.
13. Levinson D. The seasons of a man's life. — New York : Knopf, 1978.
14. Marcia J. The status of statuses: Research review // In: In Marcia, Walter — man, et al Ego identity; A handbook for psychological research. — New York. : Springer-Verlag, 1993.

*А. А. Никитин*

## **Новый взгляд на музыкальную одаренность**

*А. А. Nikitin*

### **A new look at musical talent**

В статье феномен музыкальной одаренности рассматривается с позиций компетентностного подхода как интеграция ключевых, базовых и специальных компетенций в их современном понимании. Мощным средством вовлечения в творческий акт слушателя, по мнению автора статьи, является **энергетика** музыканта, благодаря которой рождается художественная коммуникация, интерактивный обмен между исполнителем и слушательской аудиторией.

**Ключевые слова:** общая одаренность, музыкальная одаренность, личность, деятельность, компетенции, энергетика, вундеркинды.

Обращение автора статьи к данной теме обусловлено несколькими причинами. Главная из них — повсеместное снижение интереса к академической музыке, то есть к музыке серьезной, классической, и не только в нашей стране, но и во всем цивилизованном мире. Чаще всего это печальное обстоятельство объясняется засильем поп-музыки, коммерческими интересами тех, кто определяет культурную политику, деятельность СМИ, и в первую очередь радио и телевидения, контролирует выпуск аудио- и видеопродукции.

Однако причина слабой востребованности классической музыки, или, точнее, музыки академической, современным обществом объясняется не только глобальной экспансией поп-музыки, но и деятельностью самих представителей серьезной музыки. В большинстве своем они не понимают и не чувствуют сложившейся ситуации, требований времени и уверены в самодостаточной ценности музыки этого рода и «высокого профессионализма», якобы автоматически обеспечивающих успех одаренному и хорошо обученному музыканту. Существующая практика свидетельствует чаще об обратном. На концертной эстраде почему-то успешными оказываются не всегда самые талантливые и обученные музыканты, а те, кто умеет находить контакт с аудиторией, подчинять ее своей исполнительской воле и завоевывать

популярность, что побуждает психологию и педагогику художественного творчества к пересмотру представлений об одаренности — главном условии результативности деятельности, в данном случае музыканта-исполнителя.

Необходимость по-новому взглянуть на музыкальную одаренность обусловлена еще и другим обстоятельством. Ее понимание не подвергалось ревизии 70 лет после издания в 1947 году труда выдающегося российского психолога Б. М. Теплова «Психология музыкальных способностей», на теоретических основах которого и базируется представление отечественных музыкантов (и не только отечественных) об одаренности в данной сфере.

Согласно Б. М. Теплову, основу музыкальной одаренности составляют:

- 1) музыкальность — способность переживать музыку как носительницу определенного содержания;
- 2) ладовое чувство, составляющее основу музыкального слуха;
- 3) музыкально-слуховые представления (внутренний слух, музыкальная память);
- 4) чувство ритма.

А между тем достижения психологии одаренности, практика и опыт музыкантов-педагогов показывают, что художественная одаренность, разновидностью которой является музыкальная одаренность, включает в себя более широкий круг способностей и качеств. Музыкальная одаренность, подобно общей одаренности, является системным, интегративным, динамичным качеством личности музыканта, включающим в себя различные уровни компетентности. Сегодня педагогическая наука и психология подразделяют их на ключевые, базовые и специальные компетенции, под которыми понимается способность эффективно действовать в тех или иных условиях.

Под ключевыми компетенциями понимаются способности и качества, присущие **личности**, ориентированной на реализацию своего высшего творческого «Я». К таким способностям и качествам относятся: физические данные, сенсорная и эмоциональная чувствительность, любознательность, творческая активность, конвергентное и дивергентное мышление, эмоцио-

нальный интеллект, широкий кругозор, обширные и глубокие знания о мире, источниках информации, умение с ними работать, духовно-нравственная сфера, воля к самовыражению, целеустремленность, темперамент, энергетика, коммуникативность и др.

Базовые компетенции связаны с родом деятельности, в данном случае с искусством, предполагающим: художественно-эстетическое отношение к действительности, стремление выразить свое восхищение красотой предметного мира, субъективной или метафизической реальностью, преобразовать мир по законам красоты; художественное мышление, чувство формы, вкус, высокую культуру, владение художественным пространством и временем, знание творческих эпох, стилей и жанров, текста мировой культуры, высокую обучаемость и т. д. Специальные компетенции связаны с конкретным видом художественной деятельности, в данном случае музыкальной.

Согласно традиционному пониманию, музыкально одаренная личность должна обладать способностями, которые востребованы данной деятельностью и наилучшим образом в ней себя проявляют. Но, как справедливо замечает А. А. Мелик-Пашаев, ошибкой Теплова было то, что музыкальные способности он вывел исключительно из самой деятельности, полагая, что в ней они не только развиваются, но и формируются. Но способности к деятельности хронологически не могут рождаться после появления самой деятельности, поскольку благодаря этим способностям деятельность, в данном случае музыкальное искусство, и появилась на свет. Музыкальные способности, по Мелик-Пашаеву, есть трансформация общих способностей в результате эстетического отношения человека к действительности и его потребности запечатлеть это отношение, сохранить для себя и других. Эта потребность находит выражение в том языке искусства, к которому предрасположена природа художника, на который он «переводит» свое художественно-эстетическое отношение к миру. Таким образом, способности, их первопричину следует искать за пределами самого искусства, «за флажками» художествен-

ной деятельности, и находить их в самой действительности и эстетическом отношении к ней.

Другой российский психолог, В. Г. Ражников, указывает на ряд принципиальных ошибок Теплова, главная из которых — неверный подход к определению музыкальных способностей. По Теплову, способности — это такие индивидуально-психологические особенности человека, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности. Ражников выводит понятие способности из корня «способ», в данном случае способа деятельности, который и есть отправная точка в изучении природы способностей, их становления и развития. Способ может быть: 1) приемом реализации специфического мышления; 2) ведущим принципом деятельности. По утверждению В. Г. Ражникова, не все свойства человека являются способностями. В их основании должны содержаться два признака: 1) присутствие в них наиболее существенных и основополагающих черт деятельности, в которой эта способность проявляется; 2) опора способности на относящийся только к ней способ деятельности.

В базовых музыкальных способностях, выведенных Тепловым, по мнению В. Г. Ражникова, не содержатся существенные черты музыкальной деятельности. Основополагающей чертой музыкального творчества, как он утверждает, является **создание или воссоздание художественно-образного содержания произведения**. Способности, выделенные Тепловым, не отвечают этой характеристике, поскольку представляют лишь один — сенсорный — способ деятельности — музыкальный слух, который и есть у Теплова главная музыкальная способность. Но музыкальный слух — способность не творческая, а репродуктивная. Он воспроизводит лишь то, что уже существует в музыкальной действительности. Репродуктивный способ не предполагает личностного отношения. Музыкальные способности развиваются в процессе освоения музыкально-художественных реалий сверху — от образа, художественной целостности. Таким образом, по Ражникову, главной музыкальной способностью является не слух, а **образное мышление**, позволяющее адекватно выражать содержание музыкального произведения.

Главным инструментом художественно-образного мышления является **эмоциональный интеллект** — способность оперировать не только понятиями, суждениями, образами, но и в первую очередь эмоциями, аффектами — своими и чужими — в целях конкретной деятельности, в данном случае исполнительской. А цель эта — воздействие на аудиторию, стремление увлечь ее, заставить войти в неповторимую субъективную реальность композитора-художника и самого музыканта-исполнителя, открыв новую грань жизни и мира.

Полувековой исполнительский, педагогический и научно-исследовательский опыт автора данной статьи привел его к новому пониманию феномена музыкальной одаренности, включающего следующие его признаки.

1. Способность «переводить» жизнь, чувства и впечатления на язык музыки и, наоборот, «переводить» музыкальные звуки в жизненные явления.

2. Обладание эмоциональной и сенсорной чувствительностью к звуковым формам, способность трепетать от соприкосновения с миром музыки, очаровываться им.

3. Способность ощущать красоту звукового материала, его содержательное наполнение, интонационную и энергетическую природу.

4. Переживание музыкальной формы как процесса, адекватного жизни в ее концентрированном выражении; чувство музыкального времени, чувство ритма, архитектоники музыкального произведения.

5. Обладание идеальной звуковой формой, адекватной предметной содержательности музыки.

6. Способность проникать в авторский текст и трансформировать его в собственный слушательский или исполнительский текст.

7. Обладание идеальной формой звукоизвлечения и звуковедения в той или иной художественно-эстетической системе, богатство палитры выразительных средств, приемов, стратегий и методов работы.

8. Богатейший фонд художественных ассоциаций, резонирующих с музыкально-звуковыми образованиями.

9. Обладание музыкальным мышлением как способностью мыслить и оперировать звуками.

Действенным средством вовлечения слушателя в творческий акт является **энергетика** музыканта — композитора и исполнителя, благодаря которой рождается художественная коммуникация, интерактивный обмен между композитором, исполнителем и слушательской аудиторией. Энергетика есть выражение направленности самой музыки и концертного исполнения на аудиторию, его суггестивности, заразительности, что и делает его духовным событием в жизни слушателя, а не заурядным обыденным фактом. Энергетика не есть лишь внешнее выражение темперамента и воли. Ее надо понимать как **интенсивность духовного излучения личности музыканта-художника**, воздействие которого на слушателя может быть не обязательно динамически мощным, громогласным и императивным, а мягким, приглушенным, интимно-доверительным, полным изящества и грации.

Специфика энергетического воздействия музыканта-исполнителя, его энергетическая одаренность включает в себя способности, связанные с волей, выведенные выдающимся немецким педагогом XX века К. Мартинсенем, такие как **звуковоля** (воля к звуковому выражению, потребность в звучании высокого качества), **линиеволья** (способность наполнить мелодическую линию, звучащую музыкальную ткань яркой выразительной интонационностью), **ритмоволья**, **формообразующая воля**, **воля к форме**.

Но какими бы высокими специальными и специализированными способностями ни обладал музыкант-исполнитель, решающую роль в его творческой судьбе будет играть его личность, которая либо интересна слушателю, либо не интересна по причине ее малой содержательности.

Искусство, по меткому выражению А. Д. Леонтьева, есть «трансляция смыслов», духовных ценностей, и, если личность вмещает в себя полноту бытия, мучается его вопросами и ищет пути их решения, обладает богатым чувственным и эмоциональным опытом, попадает в нерв современной жизни, она будет востребована, обретет свою слушательскую аудиторию, которая будет ждать встречи с ней и дорожить возможностью общаться с нею.

Рассмотрение феномена музыкальной одаренности не может обойти ее специфическое выражение, обнаруживающееся



в **вундеркиндах** — детях, поражающих ранней творческой и профессиональной зрелостью.

Вундеркинды — это не всегда одаренные дети, чаще всего это выражение психических отклонений от общепринятой нормы (форма аутизма), когда мы имеем дело со сверхспособностями в том или ином виде деятельности, без понимания ребенком ее цели, смысла и назначения.

Сверхспособности вундеркиндов в большинстве случаев исчезают или «приходят в норму», соответствующую юношескому возрасту. Угасание дара у вундеркиндов к 15–16 годам, когда их одаренность уже не удивляет и не поражает, может быть объяснено следующими причинами:

- быстрое истощение природного ресурса, нещадно эксплуатируемого и не пополняемого (эмоциональное выгорание);
- лишение ребенка полноценного детства — периода активного познания и освоения окружающего мира, накопления впечатлений и опыта;
- отсутствие нормального проживания возрастных фаз развития;
- постановка непосильных задач, приводящих к переутомлению и нервному истощению ребенка;
- перекокс в развитии: акцентирование педагогом технологических моментов и игнорирование личностных факторов, когда одаренность заслоняет личность;
- отсутствие главного жизненного целеполагания, мотивации деятельности, понимания ее значимости, жизненной ценности для себя и других людей.

### Список литературы

1. Кудряшов А. Ю. Теория музыкального содержания / А. Ю. Кудряшов. — СПб. — М. — Краснодар : Лань, 2006. — 432 с.
2. Мелик-Пашаев А. А. Мир художника / А. А. Мелик-Пашаев. — М. : Прогресс-традиция, 2000. — 270 с.
3. Кирнарская Д. К. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика / Д. К. Кирнарская и др. ; под ред. Г. М. Цыпина. — М. : Академия, 2003. — 368 с.
4. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. — М. : Классика-XXI, 2004. — 140 с.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — М., 1947. — 335 с.

*Н. В. Петрикова*

## **Уровень самооценки как фактор формирования профессиональной направленности**

*N. V. Petrikova*

### **The level of self-esteem as a factor of formation of professional orientation**

Статья посвящена изучению особенностей влияния уровня самооценки на формирование профессиональной направленности. В статье демонстрируются результаты исследования, проведенного среди учащихся средней общеобразовательной школы возраста 15–17 лет. В результате анализа полученных данных делается вывод, что уровень самооценки влияет на дифференциацию профессиональной направленности у старших подростков.

**Ключевые слова:** самооценка, профессиональная направленность, старшие подростки, профориентация.

В последнее время изучение феномена «самооценка» привлекает к себе внимание как со стороны практических психологов, так и со стороны психологов-исследователей. Столь большое внимание к изучению проблем самооценки связано с ее ролью в формировании поведения человека. Знания об особенностях самооценки и ее связях с другими психологическими явлениями способствуют построению прогнозов поведения личности в различных ситуациях.

Тема самооценки широко исследуется в психологии. По этой причине существует несколько определений понятия «самооценка» в зависимости от смысла, который вкладывает в это понятие каждый из ученых.

Самооценка в качестве регулятора поведения и образования, структурирующая обобщенную информацию личности о себе, рассматривалась в трудах А. Бандуры, У. Джеймса, М. Кирай-Деваи, И. С. Кона, К. Роджерса, З. Фрейда и др.; как компонент личностного самосознания — в трудах С. Л. Рубинштейна и др. Самооценка как аффективный компонент Я-концепции рассматривалась в трудах Р. Бернса, М. Розенберга, А. Г. Спиркина и др. Самооценку как степень развития

личностного самоотношения определяли в своих теориях Л. Д. Олейник, С. Р. Пантилеев, В. В. Столин, И. И. Чеснокова и др.

В рамках данной статьи самооценка понимается как «оценка, которую дает себе личность» [1, с. 407].

Известно, что в психологии различают завышенный, высокий, средний, низкий, заниженный уровни самооценки.

Уровень самооценки находит свое непосредственное отражение в поведении подростков. Так, например, подростки с завышенной самооценкой могут, переоценив свои возможности, взяться за выполнение сложных, непосильных для них задач. Подростки же с заниженной самооценкой, напротив, могут, приуменьшив собственные возможности, взяться за выполнение простых для себя задач [7].

Одним из условий формирования самооценки является моделирование идеалов. «Идеал — некоторое обобщенное представление об облике “настоящего человека”» [3, с. 27]. Степень соответствия личности избранному ей идеалу формирует уровень самооценки данной личности.

Е. Д. Божович выделяет четыре этапа формирования идеала подростков. В рамках задач данного исследования наибольший интерес представляют третий и четвертый этапы.

Третий этап приблизительно относится к обучению младших подростков в 7–8-х классах. В этот период характерными особенностями идеала становятся его обобщенность и отделенность от конкретного прообраза [3].

Четвертый этап приблизительно относится к обучению старших подростков в 9–10-х классах. В этот период идеал не только становится целостным, осознанным, более сепарированным от своего прототипа, он оказывает влияние на личностное самосовершенствование и саморегуляцию поведения старшего подростка [3].

Самооценка является компонентом самосознания личности. «Самосознание — продукт личностного развития, формирующийся в процессе приобретения человеком жизненного опыта» [6, с. 640].

В определении критериев самооценки, притязаний и субъективных отношений важную роль играет личностная направленность человека. «Личностная направленность — устойчивая

совокупность мотивов поведения личности, обуславливающих ее деятельность» [1, с. 261].

Профессиональная направленность является одним из частных случаев проявления личностной направленности, которая находится в тесной связи с профессиональными намерениями личности. По мнению Т. Б. Курбацкой, «развитие профессиональной направленности происходит на таких мотивационных уровнях, как профессиональные интересы, склонности, идеалы, мировоззрение, а также влечения к профессии и желания ее приобрести» [5, с. 139].

Сегодня в психологии малоизученным остается влияние уровня самооценки на формирование и развитие профессиональных направленностей личности.

В связи с недостаточностью научной информации в данной области нам представилось интересным изучить характер влияния уровня самооценки на формирование профессиональной направленности старших подростков.

Мы предположили, что уровень самооценки влияет на дифференциацию профессиональной направленности у старших подростков.

Для проверки данного предположения было проведено исследование, в котором приняли участие 254 ученика средней общеобразовательной школы в возрасте от 15 до 17 лет.

Исследование является частью нашего другого исследования, в рамках которого изучаются особенности строения образа будущего, степень профессионального самоопределения, особенности мотивации, смысложизненные ориентации старших подростков.

Для решения поставленных задач актуального для данной статьи исследования были использованы следующие методики:

- тест Я. Л. Холланда «Выбор профессии». Тест разработан для определения профессиональной направленности личности [2];
- тест Т. Дембо — С. Я. Рубинштейн «Самооценка» (модификационный вариант шкалы самооценки А. М. Прихожан). Тест направлен на выявление самооценочного уровня развития личности [4].

Для обработки полученных результатов был использован статистический метод углового преобразования Фишера.

Результаты нашего исследования были переведены в проценты и нашли свое отражение в таблице 1.

Таблица 1

**Соотношение уровня самооценки с типом профессиональной направленности у старших подростков с разным возрастом**

Уровень самооценки, кол-во чел.	Возраст	Профессиональная направленность, %					
		Реал.	Инт.	Соц.	Кон.	Пред.	Арт.
Низкая, 18	15	50	33	19	0	15	25
Низкая, 15	16	40	13	11	11	7	13
Низкая, 4	17	0	9	0	0	6	40
Средняя, 46	15	0	47	52	50	65	56
Средняя, 84	16	40	63	71	78	75	61
Средняя, 35	17	0	91	67	100	88	40
Высокая, 20	15	50	20	29	50	19	19
Высокая, 25	16	20	25	17	11	18	26
Высокая, 7	17	100	0	33	0	6	20

*Примечание:* Реал. — реалистический, Инт. — интеллектуальный, Соц. — социальный, Кон. — конвенциональный, Пред. — предпринимчивый, Арт. — артистический.

Доля старших подростков возраста 15 лет со средним уровнем самооценки, выбравших профессии предпринимчивой направленности, значимо больше доли старших подростков того же возраста с низким уровнем самооценки, выбравших профессии той же направленности ( $\varphi_{эмп.} = 1,94, p < 0,02$ ), и значимо больше доли испытуемых того же возраста с высоким уровнем самооценки, отдавших предпочтение профессиям предпринимчивой направленности ( $\varphi_{эмп.} = 1,91, p < 0,02$ ).

Доля испытуемых возраста 16 лет со средним уровнем самооценки, отдавших предпочтение профессиям социальной направленности, значимо больше доли испытуемых того же возраста с той же профессиональной направленностью с низким уровнем самооценки ( $\varphi_{эмп.} = 2,47, p < 0,00$ ) и значимо больше доли испытуемых того же возраста с той же профессиональной направленностью с высоким уровнем самооценки ( $\varphi_{эмп.} = 2,54, p < 0,00$ ).

Доля старших подростков возраста 16 лет со средним уровнем самооценки, отдавших предпочтение профессиям предприимчивой направленности, значимо больше доли старших подростков того же возраста с той же профессиональной направленностью с низким уровнем самооценки ( $\varphi_{\text{эмп.}} = 2,11, p < 0,00$ ) и значимо больше доли испытуемых того же возраста с той же профессиональной направленностью с высоким уровнем самооценки ( $\varphi_{\text{эмп.}} = 2,45, p < 0,00$ ).

Доля испытуемых возраста 16 лет со средним уровнем самооценки, отдавших предпочтение профессиям артистической направленности, значимо больше доли испытуемых того же возраста с той же профессиональной направленностью с низким уровнем самооценки ( $\varphi_{\text{эмп.}} = 1,92, p < 0,02$ ) и значимо больше доли испытуемых того же возраста с той же профессиональной направленностью с высоким уровнем самооценки ( $\varphi_{\text{эмп.}} = 1,72, p < 0,04$ ).

Доля старших подростков возраста 17 лет со средним уровнем самооценки, отдавших предпочтение профессиям интеллектуальной направленности, значимо больше доли старших подростков возрастов 15 ( $\varphi_{\text{эмп.}} = 2,07, p < 0,01$ ) и 16 лет ( $\varphi_{\text{эмп.}} = 1,56, p < 0,05$ ) с тем же уровнем самооценки с той же профессиональной направленностью.

Доля испытуемых возраста 17 лет с высоким уровнем самооценки, выбравших профессии реалистической направленности, значимо больше доли испытуемых возраста 16 лет с тем же уровнем самооценки, выбравших профессии реалистической направленности.

На основании полученных данных были сформулированы следующие выводы.

1. Уровень самооценки влияет на дифференциацию профессиональной направленности у старших подростков.

2. Существуют возрастные различия в дифференциации профессиональной направленности старших подростков с различным уровнем самооценки.

3. Среди старших подростков возраста 15–17 лет, отдавших предпочтение профессиям социальной, предприимчивой, артистической направленностей, значимо чаще встречаются старшие подростки со средним уровнем самооценки.

Изучение психологического явления «самооценка» в наши дни приобрело большую популярность как среди психологов-исследователей, так и среди психологов-практиков. Однако, несмотря на повышенный интерес к исследованию самооценки и накопленное в связи с этим большое число научных работ, посвященных изучению данной темы, в психологии малоисследованными остаются особенности влияния уровня самооценки на формирование профессиональной направленности личности.

### Список литературы

1. Большая психологическая энциклопедия / А. Б. Альмуханова и др. — М. : Эксмо, 2007. — 544 с.
2. Архипова И. А. Лучшие тесты самодиагностики личности старшеклассников и студентов. Психологический практикум / И. А. Архипова. — СПб. : Наука и Техника, 2009. — 288 с.
3. Божович Е. Д. Психологические особенности развития личности подростка [Электронный ресурс] / Е. Д. Божович. — М., 1979. — 40 с. — Режим доступа: [http://elibr.gnpbu.ru/text/bozhovich\\_psihologicheskie-osobennosti-podrostka\\_1979](http://elibr.gnpbu.ru/text/bozhovich_psihologicheskie-osobennosti-podrostka_1979) (дата обращения: 16.04.2017).
4. Дембо Т. Самооценка (модифицированный вариант шкалы самооценки А. М. Прихожан) [Электронный ресурс] / Т. Дембо, С. Я. Рубинштейн. — Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/070/24903.php> (дата обращения: 16.04.2017).
5. Кунц Л. И. Профессиональная направленность и направленность личности [Электронный ресурс] / Л. И. Кунц // Сибирский педагогический журнал. — 2013 — № 4. — С. 137–140. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-napravlennost-i-napravlennost-lichnosti> (дата обращения: 16.04.2017).
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2010. — 713 с.
7. Станиславская И. Г. Психология. Основные отрасли / И. Г. Станиславская, И. Г. Малкина-Пых. — М. : Человек, 2014. — 324 с.

*Л. Б. Шнейдер*

## **Практический психолог как профессионал**

*L. B. Schneider*

### **The practical psychologist as a professional**

В статье рассматривается психологическая практика, а именно профессиональная психологическая помощь как сфера профессиональной деятельности, раскрываются ее основные характеристики, описывается профессиональное самосознание людей, ее осуществляющих.

**Ключевые слова:** психолог-практик, профессия, профессиональная психологическая помощь, профессиональное самосознание, профессиональная идентичность.

В контексте профессионального служения заслуживает внимания вопрос о профессии психолога-практика. Изменения в социально-экономической российской ситуации, а за ней и в культурно-исторической привели к тому, что в настоящее время практическая психология прочно утвердилась в профессиональном пространстве [Казенная Е. В., 2012. — С. 34–50].

Несмотря на то что в нынешнее время создаются профессиональные стандарты, рассматриваются концепции психологической службы, сам процесс работы практического психолога остается вне области научного рассмотрения. Это явно не способствует развитию методологии, теоретических обоснований практической психологии, совершенствованию ее методов. Оставляя психолога на произвол «здорового смысла», его личных вкусов и личностных особенностей, мы утрачиваем возможность серьезной разработки критериев отбора консультирующих (диагностирующих, реабилитирующих и пр.) психологов и принципов их профессиональной подготовки.

Оказание психологической помощи — целостная ситуация, в которой объединяются психология и люди, ее осуществляющие. Возможности самого практикующего психолога связаны в первую очередь с его профессиональным самосознанием, которое понимается прежде всего как процесс, «имеющий диа-



логическую форму не всегда осознаваемого разговора с самим собой» [Калитеевская Е., 1996. — С. 67–70]. В нем неосознанно проявляются представления о личных и профессиональных возможностях, обнаруживаются потребности и тревоги, притязания и ожидания, степень насыщенности эмоциональной внутренней жизни, способность доверять себе и т. д.

В. М. Розин заявляет о необходимости психотерапевтической культурности практической психологии. Он утверждает, что войти в эту культуру — означает попасть в то смысловое пространство, где диалогически сопрягаются «голоса» мастеров психологии, где поставленные ими вопросы являются актуальными вопросами бытия [Розин В.М., 1995; 2005]. Психотерапевтическая культурность предполагает высокую ответственность, безупречную нравственность [Шнейдер Л. Б., 2009].

Практическая психология хороша как социальный механизм, действие которого направлено на оздоровление экологии общества. Р. Мэй полагал, что духовное произрастает из душевности. Практическая психология может претендовать на защиту человеческой душевности, на ее экологию. Тут, по его мнению, и «охранительное отношение и окультуривающее». Цель психологической помощи вообще состоит не в том, чтобы человек мог легко и безболезненно перенести свое страдание, а в том, чтобы он перенес его мужественно, по-человечески [Мэй Р. — С. 30]. Ф. Е. Василюк считает: «Переживание... составляет основной предмет приложения усилий практического психолога...» [Василюк Ф. Е., 1992. — С. 12].

Однако не все так однозначно с профессиональной психологической помощью. Далеко не все психологи по ряду субъективных и объективных причин выходят на уровень полноценного формирования собственного стиля профессиональной деятельности, не все обладают профессионально важными качествами [Хусаенов И. Р., 2014]. Добавим, что не всех дипломированных психологов отличает профессиональный подход. Под этим углом зрения уместно обсудить его основные характеристики.

Прежде всего, в практической психологии востребована техническая компетентность. Во многих случаях «техническое превосходство» психолога и его «исключительная власть»

над клиентом сильно отличаются от того, что может наблюдаться в некоторых других профессиях. Для этого имеются две основные причины. Во-первых, разрыв в знании и опыте между психологами и их клиентами если и есть, то совсем небольшой. И психолог, и клиент могут иметь одинаковое образование и схожий практический опыт. Во-вторых, психопрактика — не закрытая профессия. Во многих странах барьеров для занятий этим родом деятельности нет или они минимальны [Управленческое консультирование, 1992].

Профессиональные ассоциации психологов в разных странах пытались (и до сих пор продолжают это делать) определить общий объем знаний, которым должен обладать каждый член ассоциации. Они определили характер и минимальную продолжительность опыта работы, которые являются условием для членства в той или иной ассоциации, например 3–5 лет работы в области консультирования, включая период (1–2 года) супервизии. Это лишь основные критерии приема. Общее правило вступления в профессиональную ассоциацию заключается в том, что психолог должен хотеть и быть способным критически оценивать собственные знания и умения, не представлять себя в ложном свете. «Профессионально нужно быть моральным человеком», — заявляет Ф. Е. Василюк. Он признается, что это возможно, «когда снижаются претензии», а задача самосовершенствования остается [Василюк Ф. Е., 1992. — С. 57]. Соответственно, профессиональный психолог будет воздерживаться от выполнения заданий, которые выходят за пределы его компетентности [Управленческое консультирование, 1992; Краснокутский П. Н., 2012].

Не менее значимо в профессиональном подходе соблюдение интересов клиента. Психолог предоставляет свои знания и опыт в его полное распоряжение, и решаемая совместно задача — найти наилучшее возможное решение в интересах клиента. Не всегда ясно, что это за интересы и что клиент в действительности хочет получить в результате. Нередок конфликт между краткосрочными и долгосрочными интересами, которого клиент может не видеть до объяснения психолога [Управленческое консультирование, 1992. — С. 121].

Известна деятельность психологов, приводящая к позитивному изменению ценностных и смысловых содержаний со-

знания клиента, и не менее распространены случаи, приводящие к деструкциям психики клиента, но оцениваются они во вполне оптимистическом ключе [Розин В. М., 1995]. К тому же психолог-практик заботится о своем эмоциональном благополучии и имидже, поэтому такие — неудачные — варианты работы из публичных презентаций, как правило, исключаются [Пикулева О. А., 2013].

Психологическая практика нуждается в стабильном развитии и обретении эффективности. Но, как пишет В. Леви, «всюду сплошь психотехники — преподавание, демонстрации. Каких только, оказывается, нету на свете — личностные, межличностные, групповые, социальные, сексуальные, философские, трансцендентальные... Уйма восточных, древних, магических, культовых, уйма новейших, западных и восточно-западных, всевозможно помесных. С применением химии, с применением электроники... Прорвало, обуяло. И все, все это о том — КАК, что да как. А зачем?» [Леви В. Л., 2007. — С. 14]. Эту же позицию разделяет В. Цапкин, подчеркивая, что среди практических психологов распространена ситуация, когда главное — скорее помочь клиенту, главное — технология, скорее узнать «как это делается», не вникая в суть особой реальности, которая порождается тем или иным методом [Цапкин В., 1992]. И хотя с момента высказывания этих мнений прошло уже больше десятка лет, они не утратили свою актуальность и в нынешнее время.

Критерии эффективности психологических практик В. М. Розин подразделяет на два случая: ближайший эффект психологической помощи и отдаленный. Эффект психологической помощи складывается, по его мнению, из трех факторов: *участия и помощи, понимания* происходящего, появившейся *надежды* на улучшение (курсив В. М. Розина) [Розин В. В., 2005].

Помочь клиенту понять, как он может сам себе содействовать, — основная задача психолога, которую он выполняет от всего сердца [Управленческое консультирование, 1992. — С. 123]. Эту мысль развивает Р. Мэй, считавший, что с помощью консультанта клиент должен отыскать свою форму жизни, которую невозможно вытеснить другой. Эта форма жизни, истинное «Я», охватывает глубины человеческого разума, про-

никакая далеко за пределы обыденного сознания, которое, как кривое зеркало, способно дать искаженное изображение истинного «Я». Отыскать самого себя можно, только соединив сознательное «Я» с различными уровнями подсознания [Мэй Р., 2004. — С. 21].

Истинный профессиональный подход базируется на принципах беспристрастности, объективности и конфиденциальности. Опытный профессионал может контролировать свои убеждения и предвзятое мнение, оставаясь при этом объективным. Он должен отказаться от задания, если не может сохранить объективность по эмоциональным причинам. Ф. Е. Василюк пишет, что психолог действительно должен, если он хочет быть полезен человеку как специалист, — это, сохранив способность к состраданию, научиться подчинять свои непосредственные этические реакции позитивно определенной программе психологической помощи [Психологическое консультирование в школе, 1993. — С. 59].

Работа в сфере практической психологии должна адекватно оплачиваться [Антонова Н. В., Белякова А. А., 2012]. При реализации психологических услуг частным образом запрашивать чрезмерное вознаграждение от неинформированного клиента непрофессионально. Занижать вознаграждение и работать в убыток в надежде, что это устраним конкуренцию, также непрофессионально [Психологическое консультирование в школе, 1993. — С. 125].

Е. А. Климов отмечал, что для оценки деятельности психолога-практика не годятся те процедуры профессиональной аттестации, которые были традиционно установлены для академических психологов (наличие научных в общепринятом смысле публикаций, ведение занятий в вузе или работа в научном учреждении, успешная работа над диссертацией и пр.) [Климов Е. А., 1996. — С. 380–381].

В современной психологии считается, что выдача удостоверений является шагом вперед к широкому признанию практической психологии как настоящей профессии, к реализации на практике профессионального подхода. Нужно иметь гарантии, что психологи, принимающие важные решения в частном и государственном секторах, являются про-

веренными профессионалами и способны качественно выполнять свои функциональные обязанности [Шнейдер Л. Б., 2016. — С. 23–38].

Предполагается, что лицензирование, выдача удостоверений должны помочь навести больше порядка в психопрактике, устранить тех, кто продает свои услуги в качестве практических психологов, но не отвечает принятым стандартам. С другой стороны, имеются различные возражения: выдача удостоверений не может в действительности гарантировать ничего, кроме нескольких общих и довольно элементарных критериев приема в профессию. Она не может показать, действительно ли психолог пригоден для сложной работы. Кроме того, сами профессиональные ассоциации полны междоусобицы, борьбы за лидерство и главенствующее положение в них [Дружинин В. Н., Фомин А. Г., 1996]. Тем не менее факты показывают, что система выдачи удостоверений широко развивается, в том числе в нашей стране.

Для становления специалиста имеет значение ритуализация в профессиональном поведении. А. И. Сосланд полагает, что ритуалы и символы, правила поведения и приветствия — это то, чему необходимо хранить верность, нечто незыблемое [Сосланд А. И., 1997]. К практической психологии это относится самым непосредственным образом. «Посвящение происходит посредством прохождения учебного анализа, участия в мастер-классах, конференциях, тренингах. Хороший тренинг обладает большой заряжающей силой» [Вяткин М. Б., Галасюк И. Н., 2013].

Таким образом, профессиональный подход в практической психологии сочетает в себе технологическую, этическую, экономическую и формализованную составляющие.

В реализации профессионального подхода неизбежно проявляются представления о профессионале/непрофессионале, соотносимые со своей персоной. На их изучение было направлено небольшое эмпирическое исследование, краткое описание которого представлено ниже.

Выборка эмпирического исследования включала 250 респондентов (граждане РФ разного пола 1:1, возраста, статуса и образовательного уровня, все жители г. Москвы).

Первоначально участникам исследования предъявлялось два слова-стимула: «профессионал» и «непрофессионал», на которые каждый респондент записывал по 10 ассоциативных реакций. Затем уже на эти 10 слов-стимулов вновь предлагалось записать 10 любых слов, пришедших в голову. Далее все ассоциативные реакции (первичные и вторичные) респондентов сводились воедино.

Затем по каждому начальному слову-стимулу «профессионал» и «непрофессионал» проводилась следующая обработка. Группы слов, образующие «гнездо ассоциаций», заменялись одним словом. Слова, встречающиеся по обоим стимулам, исключались, случайные ассоциации также удалялись из общего набора. В итоге оставлены ключевые ассоциации на слова-стимулы, их общее количество 78 (39 на слово «профессионал» и соответственно столько же на слово «непрофессионал»).

Далее различным группам респондентов для выявления самоописаний предъявлялись отдельные наборы слов по шкалам «профессионал» и «непрофессионал». Все, что с точки зрения респондента имеет отношение к нему, следовало подчеркнуть. По шкале «профессионал» сделано 2063 выбора, в среднем каждое слово из предложенного набора получило по 53 выбора самоописаний. По шкале «непрофессионал» — 1208 выборов, в среднем на каждое слово-стимул пришелся 31 выбор. Обобщенная картина полученных результатов представлена в таблице 1.

*Таблица 1*

**Результаты, полученные при изучении самоописаний**

Выборка и представленные в ней группы респондентов	Число самоописаний в категории	
	«профессионал»	«непрофессионал»
Преподаватели вузов (n = 50)	439	257
Студенты (n = 50)	324	194
Школьные психологи (n = 50)	413	236
Психологи-консультанты (n = 50)	446	268
Менеджеры (туристический бизнес) (n = 50)	441	253
Итого	2063	1208

Из данных таблицы 1 следует, что образ профессионала лучше, объемнее представлен в сознании респондентов. И себе любимому он вовсе не чужд. Более того, из представителей всей выборки практически все психологи (а именно психологи-консультанты) дают (в количественном проявлении) достаточно масштабное описание себя как профессионала.

Далее в таблице 2 приведем характеристику полученных результатов по всей выборке с учетом избирательности (предпочтения/отвержения) респондентов.

Таблица 2

**Избирательное предпочтение и отвержение слов  
самоописаний по всей выборке (n = 250)**

Наибольшее (больше 50) количество выборов у слов	
из блока «профессионал»	из блока «непрофессионал»
Ответственность (87), знания (86), совершенствование (75), радость (74), любовь (63), самостоятельность (59), уважение (58), цель (56), творчество (55), опыт (53), ум (51)	Общение (74), обучающийся (68), самолюбие (66), разноплановость (63), подготовка (61), старания (56), поддержка (54), ошибки (52), экзамен (51)
Наименьшее (равно или меньше 10) количество выборов у слов	
Дисциплина (10), карьера (7), ловкость (5), упорство (4)	Безволие (10), неразборчивость (10), безработица (9), неспособность (5), статика (2), пессимизм (1)

Как видим из списка выборов респондентов, приведенные самоописания достаточно объективно характеризуют внутренний мир и особенности индивидуального сознания респондентов, принадлежащих к разным профессиональным группам. Представление о себе как профессионале складывается из квалификационных характеристик (знания, совершенствование, цель, опыт), личностной вовлеченности специалиста (ответственность, радость, творчество, любовь) и производимого им впечатления (ум, уважение). Показательно, что карьера, ловкость, дисциплина и упорство не прочтываются респондентами как существенные признаки своего профессионализма.

В представлениях о непрофессионале обращает на себя внимание серия характеристик, соответствующих «подступам» к квалификации и началам профессии в целом: обучаю-

щийся, разноплановость, подготовка, старания, экзамен, ошибки. В общей картине проявляется коммуникативная и индивидуализированная сторона характеристик непрофессионала (общение, поддержка, самолюбие). Наряду с этим такие признаки, как безволие, пессимизм, статика, неспособность, неразборчивость, практически исключаются из представлений о непрофессионале. По сути, это знаки профессиональной непригодности, не случайно они оказались в одном ряду со словом «безработица».

Профессиональная успешность/неуспешность определяется в процессе работы. Однако многое определяется стартовыми условиями, среди которых немаловажное значение имеет процедура подбора и отбора кадров. Первое проводится, когда вне зависимости от числа претендентов нужны высококвалифицированные специалисты. Претендент должен соответствовать определенным требованиям, нередко завышенным или идеализированным. На деле такой подбор носит, как правило, субъективный характер, хотя определенные процедуры (презентации, пробы, показы, собеседования и пр.) сложились и здесь. Второе проводится, когда кандидатов на ту или иную должность — избыток. Тогда придумываются некие отсеивающие (экзамены, тесты, кастинг и др.) процедуры.

Уместно, в случае ориентации на профессиональное мастерство, учитывать обе вышеназванные процедуры. В процессе вузовского обучения явно непригодные должны отсеиваться на начальных этапах профессиональной подготовки, а из вполне приличных абитуриентов подбираться для последующего обучения, по возможности, лучшие<sup>1</sup>. Очевидно, вся процедура выявления потенциальных специалистов высшей квалификации изначально должна складываться из собеседования, тестирования (мотивационная и личностная готовность), а на завершающем этапе обучения — из демонстрации выпускниками как претендентами на определенные должности своих возможностей (операционально-технологическая готовность). Под последним нами понимается проверка не только знаний и учебно-профессиональных умений (экзамен и защита дипло-

---

<sup>1</sup> Однако это противоречит принципу реализации полной свободы в выборе профессии и массовому характеру высшего образования, получившему распространение в настоящее время.



мов/магистерских/кандидатских диссертаций), но и способности и готовности будущих специалистов решать определенные (практические) профессиональные задачи.

**Мотивационную готовность** можно описать следующим образом:

- ДЕЛОцентрированная просоциальная направленность личности, потребность в профессиональной САМОреализации;
- сознание общественной значимости трудовой деятельности;
- поддержка со стороны всех членов семьи и ближайшего окружения;
- положительное эмоциональное отношение к выбранной профессии в ее внешних и внутренних аспектах;
- уважение к специалистам избранного профиля;
- широкие (коммуникативные, эстетические, спортивные, информационные и пр.) интересы и профессиональные склонности как источники достижения жизненных целей, решения профессиональных задач и преодоления возникающих препятствий;
- устойчивые профессиональные намерения, призвание;
- здоровье и уверенность в своих силах;
- готовность сделать самостоятельный профессиональный выбор и принять ответственное решение по выполнению соответствующих прав и обязанностей;
- готовность тратить силы и время на поприще профессионального служения.

**Личностную готовность** можно раскрыть, представив ответ на вопрос: «Что нужно в будущем специалисту для того, чтобы успешно работать?». Обобщенные ответы, полученные от выпускников разных вузов (МПГУ, МОСУ, РосНОУ, МГППУ, МИЭТ, КГУ, МГОУ и др., n = 129, РФ, 2016 год), приведены ниже:

- трудолюбие и гражданское мужество;
- принятие профессиональных норм и правил;
- самостоятельность, творческая и ответственность;
- конструктивное и последовательное решение рабочих проблем, выдержка;
- постоянное самосовершенствование и профессиональное развитие;
- умение планировать свое время и организованность;

- уважение личного и чужого пространства и инициативы;
- поддержка и расширение профессиональных контактов;
- доверие и уважение к коллегам, склонность к компромиссам;
- требовательность к себе и результатам своего труда, упорство и настойчивость в достижении поставленной цели; терпеливость и оптимизм.

К моменту, когда молодой человек говорит себе: «Я буду психологом», он уже имеет соответствующую мотивационную готовность [Бондаренко В. В., 2013]. Если этого нет в наличии, то речь идет о маргинальном профессиональном выборе. Заявление «Я — психолог» обладает собственным эмоциональным отношением к этому утверждению. Это может быть эмоционально-нейтральное отношение, гордость, неприятие. Неприятие — это несовместимость Я-концепции и профессиональной реализации, выливающаяся во внутрличностный конфликт [Кузьменкова О. В., 2013], блокирующий самовыражение и саморазвитие личности.

Человек должен формировать свое отношение к тому, во что на каждом этапе своей жизни он включается, входит, к чему приобщается. При этом он должен решать, насколько он адекватен в данном, а не в другом месте, насколько его способности, знания, наконец, личность соответствуют тем социальным требованиям, условиям, структурам, в которые он попадает [Абульханова-Славская К. А., 1991].

Ему пожизненно приходится разбираться в мотивационных детерминантах своего профессионального служения [Костюнина А. А., 2012]. Постоянная рефлексия образа «Я» — неременная составляющая профессионализма [Шнейдер Л. Б., 2016].

Иными словами, человек, готовящийся стать профессионалом, соотносит себя с множеством социальных условий, форм и структур жизни (прежде всего, конечно, профессиональных), ее явных и скрытых принципов и механизмов, определяя свою траекторию движения в них [Абульханова-Славская К. А., 1991].

### **Список литературы**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М., 1991. — 299 с.
2. Антонова Н. В. Экономическая идентичность и профессиональное самоопределение личности / Н. В. Антонова, А. А. Белякова // Актуальные

- проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. — 2012. — Вып. № 4 (25). — С. 7–18.
3. Бондаренко В. В. Диагностика профессиональной готовности специалистов по работе с персоналом к оказанию психологической помощи пограничникам и членам их семей / В. В. Бондаренко // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. — 2013. — Вып. № 4 (29). — С. 71–77.
4. Василюк Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории / Ф. Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал. — 1992. — № 1. — С. 15–332.
5. Вяткин М. Б. Социально-психологические тренинги в системе обучения профессионалов, обеспечивающих безопасность организации / М. Б. Вяткин, И. Н. Галасюк // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. — 2013. — Вып. № 2 (27). — С. 62–74.
6. Дружинин В. Н. Об опыте аттестации практических психологов в Институте психологии РАН / В. Н. Дружинин, А. Г. Фомин // Современные направления психотерапии и их клиническое применение. — М., 1996.
7. Казенная Е. В. Личность в экстремальных условиях своей профессии: актуализация вопроса о смысле жизни / Е. В. Казенная // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. — 2012. — Вып. № 1 (22). — С. 34–50.
8. Калитеевская Е. Супервидение. О профессиональном самосознании психотерапевта / Е. Калитеевская // Гештальт-96 : сб. материалов Московского гештальт ин-та за 1996 год. — С. 63–71.
9. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 1996.
10. Костюнина А. А. Психологические детерминанты профессиональной мотивации личности / А. А. Костюнина // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. — 2012. — Вып. № 1 (22). — С. 44–59.
11. Краснокутский П. Н. Развитие профессиональной идентичности как механизма социально-психологической адаптации / П. Н. Краснокутский // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. — 2012. — Вып. № 1 (22). — С. 50–55.
12. Кузьменкова О. В. Рефлексивно-диалоговое разрешение противоречий в «профессиональном я» учителя / О. В. Кузьменкова // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. — 2013. — Вып. № 3 (28). — С. 58–66.
13. Леви В. Л. Искусство быть собой / В. Л. Леви. — М., 2007. — 219 с.
14. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй ; пер. с англ. — М., 2004.
15. Пикулёва О. А. Профессиональные особенности самопрезентации личности / О. А. Пикулёва // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. — 2013. — Вып. № 2 (27). — С. 80–92.

16. Психологическое консультирование в школе : хрестоматия / сост. Н. В. Коптева. — Пермь, 1993.
17. Розин В. М. Психологическая помощь. Психотехника. Эзотерический опыт : учеб. пособие / В. М. Розин. — М., 1995.
18. Розин В. М. Психологическая практика, культура, наука / В. М. Розин // *Философия науки и техники*. — 2005. — Т. 11, вып. № 1. — С. 298–310.
19. Сосланд А. И. Харизматическая личность в психотерапии / А. И. Сосланд // *Московский психотерапевтический журнал*. — 1997. — № 3. — С. 152–191.
20. Управленческое консультирование : в 2 т. Т. 1 / под ред. М. Кубра ; пер. с англ. — М. : Интерэксперт, 1992. — 319 с.
21. Хусаенов И. Р. К вопросу развития профессионально значимых качеств студентов-психологов / И. Р. Хусаенов // *Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии*. — 2014. — Вып. № 3 (32). — С. 96–102.
22. Цапкин В. Единство и многообразие психотерапевтического опыта / В. Цапкин // *Московский психотерапевтический журнал*. — 1992. — № 2. — С. 5–41.
23. Цапкин В. Человек и работа: радиус профессионализма / В. Цапкин // *Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики*. Вып. 7 / под ред. А. А. Обознова, А. Л. Журавлева. — М. : ИП РАН, 2015. — С. 23–38.
24. Шнейдер Л. Б. Профессиональная нравственность практического психолога как сопряжение качеств, ценностей и устремлений / Л. Б. Шнейдер // *Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии*. — 2009. — Вып. № 4 (13). — С. 99–103.
25. Шнейдер Л. Б. Самоопределение и образ «Я» психолога-практика / Л. Б. Шнейдер // *Помогающие профессии: научное обоснование и инновационные технологии* ; под общ. ред. проф. З. Х. Саралиевой. — Н. Новгород : Изд-во НИСОЦ, 2016. — С. 750–755.

---

---

# ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ SOCIALIZATION PSYCHOLOGY

УДК 37.09

*В. Ю. Бозаджиев,  
Н. Б. Рудь, Т. Б. Ярмова*

**Трехкомпонентная образовательно-развивающая  
модель «Ноосфера» как один из инструментов  
достижения экологической социализации учащихся  
в условиях общеобразовательного учреждения**

*V. Y. Bozadzhiev,  
N. B. Rud', T. B. Yarmova*

**The three-component educational developing  
noosphere model as an instrument for achieving  
the environmental socialization of students  
in educational institutions**

В статье описывается авторская инновационная трехкомпонентная модель организации образовательно-развивающего пространства «Ноосфера», адаптированного к условиям массовой средней школы. Обсуждаются первые результаты ее применения в МБОУ «Гимназия № 117» города Ростова-на-Дону.

**Ключевые слова:** экологическое воспитание, «Ноосфера».

Одним из основных вызовов современности является устойчивое развитие общества. Ключевой момент для решения этого вопроса — социализация человека в современном мире. При этом экологическая социализация человека является одной из ведущих.

Экологическая социализация человека невозможна без его экологического образования и воспитания в школьные годы.

Согласно ФГОС, в начальной и основной школе экологическое образование реализуется как экологическая составляющая базовых учебных предметов и как одно из направлений программы духовно-нравственного развития и воспитания в компонентах учебного плана, а также во внеурочной деятельности.

Сегодня стало совершенно очевидно, что обычные способы трансляции предметных знаний не позволяют достичь декларируемых целей экологического образования.

Современная концепция общего экологического образования опирается на системно-деятельностный и культурно-исторический подходы. В ней соблюдается преемственность с концепциями общего экологического образования, разработанными в РАО в 1984, 1991 годах, с примерными программами общего образования нового поколения, разработанными на основе ФГОС, учитываются международные обязательства РФ по реализации образовательных идей.

В ростовской гимназии № 117 сформирована, активно развивается и совершенствуется инновационная образовательная модель организации образовательно-развивающего пространства «Ноосфера», адаптированного к условиям массовой средней школы. Авторами данной модели являются педагоги В. Ю. Бозаджиев, Н. Б. Рудь и Т. Б. Ярмова [1–5].

Структурно модель «Ноосфера» состоит из трех взаимосвязанных компонентов: педагогического, методического и психологического.

Описание каждого компонента модели «Ноосфера» начнем с **методического компонента**.

В гимназии организована трехуровневая служба методической поддержки педагогов.

Первый уровень — методический совет гимназии.

Второй уровень — методические кафедры гимназии, объединяющие педагогов на уровне образовательных областей.

Третий уровень — методические объединения учителей-предметников внутри методических кафедр.

Одним из направлений деятельности методической службы гимназии является организация педагогических конферен-

ций в гимназии № 117. Организационно педагогическая конференция состоит из трех частей:

- пленарные заседания, на которых педагоги гимназии в форме докладов делятся своим опытом с коллегами и сообщают им о своих достижениях;
- открытые мероприятия педагогов гимназии, на которых они в форме открытых уроков, открытых внеклассных мероприятий и мастер-классов делятся своими практическими разработками с коллегами;
- ученическая неделя гимназической науки «Виват, наука!». Ее роль в привлечении детей к проектной и исследовательской деятельности высока.

Существенным компонентом экологического воспитания учащихся в гимназии № 117 является применение авторских электронных дидактических пособий по биологии с использованием регионального компонента. Использование пособий на уроках и во внеурочной деятельности помогает повысить качество усвоения учащимися учебного материала; будучи размещенными на планшетных компьютерах, пособия помогают школьникам во время эколого-биологических экскурсий поближе познакомиться с местной флорой и фауной.

**Психолого-валеологический компонент** модели «Ноосфера» лежит в основе создания в гимназии атмосферы успеха для учащихся и педагогов. Технологически данный компонент представлен двумя модулями: психологическим и валеологическим.

Целью психологического модуля является создание атмосферы доброжелательного отношения педагогов к учащимся, их ежеминутная готовность откликнуться на призыв о помощи со стороны учащегося, создание доброжелательной атмосферы, которая окружает гимназистов и стимулирует их к работе над собой. Радостная праздничная обстановка, которая окружает учащихся, добившихся успехов, служит важным фактором поднятия у них личной самооценки и укрепляет веру в свои силы и доверие к педагогам гимназии.

Наиболее мощным инструментом психологического модуля модели «Ноосфера» является ежегодный гимназиче-

ский праздник «Виктория». На празднике происходит чествование гимназистов, добившихся значительных достижений в различных областях: интеллектуальной, творческой и спортивной.

Валеологический модуль предназначен для реализации задач здоровьесбережения. В рамках модуля педагоги гимназии проводят спортивно-оздоровительную работу в сотрудничестве с районной детской поликлиникой № 45, районной стоматологической поликлиникой, районным трестом питания, ДЮСШ города, ассоциацией «Бассейны Дона», водноспортивным оздоровительным комплексом ENERGY PLAZA, Региональным центром здоровьесбережения (по программе «АРМИС»), Центром планирования семьи города.

**Педагогический компонент** модели «Ноосфера» является ее стержнем и структурно состоит из следующих модулей:

- модуль организации дистанционного образовательно-развивающего процесса «Нео Логос». За семь лет применения модели «Нео Логос» качество обучения повысилось с 57 до 81 %. Победителями, лауреатами и участниками различных интернет-олимпиад и интернет-конкурсов стали более 1700 гимназистов. Более 75 % родителей пользуются возможностями инновационной модели «Нео Логос» для решения образовательных задач своих детей. Свыше 75 % родителей и представителей окружающего социума положительно отзываются о модели «Нео Логос». Следующим направлением является внедрение в образовательный процесс инновационных педагогических технологий. В рамках данного модуля ведется активная работа по внедрению в образовательный процесс электронных учебников и электронной среды обучения Windows MultiPoint Server, являющейся простым и экономически выгодным решением для образовательных учреждений и их задач, позволяющей оптимизировать процесс обучения и подготовить учащихся к работе в условиях современного мира;
- модуль экологического образования. Технологически он представлен Центром экологического образования и просвещения «Эколайф», в который структурно входит детско-



юношеское общественное экологическое движение «Эко-друзья», имеющее государственную регистрацию, свой устав и эмблему. В гимназии также действует экологический кружок, являющийся базой для проектно-исследовательской деятельности учащихся в вопросах экологии и познания живой природы. Экологическая воспитательная работа с гимназистами ведется в следующих формах: безвозмездное служение обществу в форме участия в экологических акциях, участие в туристических походах, в экологических форумах и фестивалях, в развивающих экологических конкурсах и олимпиадах. При этом интеллектуально-развивающая и художественно-эстетическая направленность в воспитательной работе являются доминирующими. Члены движения «Экодрузья» тесно сотрудничают с различными государственными и общественными экологическими и природоохранными организациями, в том числе и с Азовской экспериментальной группой исследователей природы «ЭКORUS». Один из авторов, будучи членом Союза охраны птиц России и членом Азовского орнитологического общества, вместе со своими воспитанниками участвует в совместных орнитологических экскурсиях, привлекает их к ежегодно проводимому сезонному учету птиц. Находясь на природе и участвуя в различных экологических проектах, организуемых в том числе в рамках просветительской деятельности Азовским орнитологическим обществом, а также детским экологическим проектом «Природа моего края» и экспериментальной группой исследователей природы «ЮнИс — Следопыт», дети учатся видеть природу и понимать ее проблемы, находить пути их преодоления. В этом им помогают подготовленные их руководителями, в том числе и одним из авторов, методические разработки: школьные экологические исследования, методика наблюдения и учета птиц, методика зимней подкормки птиц, методика постройки искусственных птичьих гнездовий;

- модуль развивающего обучения, состоящий из Научного общества гимназистов и гимназического клуба «Дебаты»;
- модуль художественно-эстетического образования, представленный детским танцевальным коллективом «Движиз»,

детским ансамблем духовых инструментов «Кларибель», детским ансамблем казачьей песни «Казачья душа»;

- модуль краеведческого образования, представленный музейной комнатой с постоянной экспозицией, знакомящей учащихся с историей и современностью родного края. На его базе ведется исследовательская краеведческая деятельность;
- модуль технического образования, представленный рядом кружков технической направленности;
- модуль спортивной направленности, представленный разнообразными спортивно-оздоровительными секциями;
- модуль гражданско-правового воспитания. Важную роль в нем играет детское школьное самоуправление, представленное в гимназии школьной республикой «21-й век» и экологическим движением «Экодрузья». Среди гимназистов — два депутата Молодежного парламента Советского района, один депутат городского Молодежного парламента, два активных члена городской Экологической лиги.

Все описанные выше компоненты и модули взаимосвязаны и в совокупности создают ту уникальную развивающую среду и атмосферу успешности, в которой каждый ребенок может развивать свои индивидуальные задатки.

С 2005 по 2016 год более 2300 гимназистов МБОУ «Гимназия № 117» приняли участие в различных соревнованиях, олимпиадах, конкурсах всех уровней.

Всего за указанный период в различных конкурсах, соревнованиях и олимпиадах всех уровней заняли: первых мест — 235, вторых мест — 371, третьих мест — 483, стали лауреатами 573 гимназиста. В итоге 1663 учащихся гимназии добились значимых результатов.

Опросы, проведенные в гимназии, показывают, что свыше 75 % родителей и представителей окружающего социума положительно отзываются о моделях «Нео Логос», «Эколайф» и «Ноосфера».

Авторы уверены, что в настоящее время только практико-ориентированное, с опорой на изучение родной природы экологическое воспитание может дать свой положительный результат.

На основании изложенного можно сделать вывод, что сформировавшаяся вокруг гимназии № 117 муниципальная образовательная среда, центр которой — авторская модель образовательно-развивающего пространства «Ноосфера», является основой для развития гимназистов в контексте личностно ориентированного образования. А сама модель «Ноосфера» как педагогический феномен выступает экспериментальной площадкой по отработке современных методов обучения и воспитания учащихся в контексте современных условий реального мира.

### Список литературы

1. Бозаджиев В. Ю. Модель организации образовательно-развивающего процесса и создания информационного пространства «Ноосфера», адаптированная к условиям массовой общеобразовательной школы / В. Ю. Бозаджиев, Н. Б. Рудь, Т. Б. Ярмова // Одаренность: стратегия инновационного развития : материалы научно-практической конференции с международным участием (Ростов-на-Дону, 11–14 октября 2011 г.). — Ростов-на-Дону : Fondation, 2011. — С. 198–200.
2. Бозаджиев В. Ю. Модель организации образовательно-развивающего процесса и создания информационного пространства «Нео Логос», адаптированного к условиям массовой общеобразовательной школы / В. Ю. Бозаджиев, Н. Б. Рудь, Т. Б. Ярмова // Международный журнал экспериментального образования. — 2011. — № 11. — С. 76.
3. Бозаджиев В. Ю. Поддержка и развитие детской одаренности на основе образовательно-развивающей системы «Ноосфера» гимназии № 117 / В. Ю. Бозаджиев, Н. Б. Рудь, Т. Б. Ярмова. — Saarbrücken : AV Akademikerverlad, GmbH&Co.KG, 2012. — 369 с.
4. Бозаджиев В. Ю. Инновационная образовательно-развивающая модель «Ноосфера» МБОУ «Гимназия № 117» / В. Ю. Бозаджиев, Н. Б. Рудь, Т. Б. Ярмова // Развитие одаренности в современной образовательной среде : материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием (Белгород, 2 октября 2012 г.) : в 2 ч. / С. П. Тимофеев, Н. С. Сердюкова, Е. В. Посохина, Н. М. Фатьянова (отв. ред.). — Белгород : ГиК, 2012. — Ч. II. — С. 75–78.
5. Бозаджиев В. Ю. Инновационная образовательная модель «Ноосфера» ростовской гимназии № 117 / В. Ю. Бозаджиев, Н. Б. Рудь, Т. Б. Ярмова // Человек в современном мире : материалы международного форума. Вып. 1 / под ред. В. С. Кукушина. — Ростов-на-Дону : Гинго, 2013. — С. 97–100.

*С. С. Видничук*

**Гендерные аспекты взаимосвязи креативности,  
общего и социального интеллекта**

*S. S. Vidnichuk*

**Gender aspects of the relationship of creativity,  
general and social intelligence**

В статье представлены гендерные аспекты пилотажного исследования взаимосвязи креативности, общего и социального интеллекта.

*Ключевые слова:* креативность, интеллект, социальный интеллект.

Характерное для современности совершенствование всех видов человеческой деятельности приводит к тому, что в нынешнем обществе все сильнее чувствуется нехватка выпускников с такими качествами, как высокий интеллект и развитые творческие способности, помогающие решать те задачи, которые требуют от людей нестандартных подходов и оригинального взгляда на привычные вещи. Для плодотворной работы и успешного выполнения общественной деятельности также необходимо умение правильно понимать поведение окружающих, интерпретировать их эмоции и намерения. По этим причинам сегодня проблема взаимосвязи креативности, общего и социального интеллекта представляется особенно значимой и требующей решения.

Как показал обзор существующей литературы, многие отечественные [2; 4; 5–9] и зарубежные [1; 3; 10] авторы затрагивали вышеуказанную проблему, но она так и не получила окончательного решения. Кроме того, недостаточное внимание уделено таким важным аспектам, как связь показателей креативности, общего и социального интеллекта с половой принадлежностью испытуемых. На наш взгляд, данный момент особенно значим, поскольку с учетом различий по вышеотмеченным показателям между студентами разного пола можно более эффективно выстраивать стратегии формирования необходимых параметров личностного и интеллектуального развития.

В ходе проведенного нами пилотажного исследования 112 человек (преимущественно студенты вузов) заполняли следующие методики: тест IQ Г. Айзенка (первый вариант), тест вербальной креативности С. Медника (адаптация А. Н. Воронина, взрослый вариант), тест креативности Э. Торренса (фигурный тест, диагностирующий невербальную креативность), опросник «Креативность» Н. Ф. Вишняковой и тест на социальный интеллект Дж. Гилфорда (в исследовании применялись три субтеста из четырех).

Говоря о полученных результатах в целом, можно сказать, что 52 % всех испытуемых (58 человек) показали IQ от 130 баллов и выше, при этом 57 % из них (33 человека) имеют индекс оригинальности менее 0,60, что расценивается, по Меднику, как очень низкие показатели вербальной креативности.

Переходя к рассмотрению данных с учетом половой принадлежности испытуемых, отметим, что из 58 человек с высоким уровнем общего интеллекта (IQ 130 баллов и выше) 45 — женщины и 13 — мужчины. Среди первых индекс оригинальности менее 0,60 продемонстрировали 26 человек (58 %), а среди вторых — 7 (54 %). Что касается индекса оригинальности более 0,80 (средние и высокие показатели), то им обладают 6 женщин (13 %) и трое мужчин (23 %). Таким образом, в случае низкого уровня развития вербальной креативности разница между количеством женщин и мужчин менее очевидна, чем когда речь идет о более высоких показателях.

Из 58 человек с IQ от 130 баллов и выше 44 имеют средний уровень развития невербальной креативности (40–60 баллов, по Торренсу); из них 34 (76 %) — женщины и 10 (77 %) — мужчины. При этом показатели выше среднего и высокие отмечаются у 13 человек — трое мужчин и 10 женщин, что составляет 23 и 22 % соответственно. Следовательно, разница между количеством женщин и мужчин в обоих случаях незначительна.

Из 58 испытуемых с высоким уровнем общего интеллекта 37 человек (64 %) показали средние результаты по 1-му субтесту Гилфорда на социальный интеллект («Истории с дополнением»), 40 (69 %) — по 2-му («Группы экспрессии») и 24 (41 %) — по 3-му («Вербальная экспрессия»). Среди 37 испытуемых со средними показателями было 9 мужчин и 28 женщин (69 и 62 %

соответственно), среди 40 — 11 (85 %) мужчин и 29 (64 %) женщин, а среди 24 — 5 (38 %) мужчин и 19 (42 %) женщин. Таким образом, наименьшая разница между количеством женщин и мужчин отмечается по субтесту «Вербальная экспрессия», наибольшая — по «Группам экспрессии».

Говоря о высоких (и выше среднего) показателях социального интеллекта, стоит отметить, что из 58 испытуемых с IQ от 130 баллов такой уровень показали в общей сложности 13 человек (22 %) по 1-му субтесту методики Гилфорда, 12 человек (21 %) — по 2-му и 27 (47 %) — по 3-му. Среди первых было четверо мужчин (31 %) и 9 женщин (20 %), среди вторых — двое (15 %) мужчин и 10 (22 %) женщин, среди третьих — 7 (54 %) мужчин и 20 (44 %) женщин. Так, разница в количестве женщин и мужчин с высокими показателями по субтестам «Истории с дополнением» и «Вербальная экспрессия» практически одинакова и более заметна, чем по 2-му субтесту.

Перейдем к рассмотрению показателей креативности и социального интеллекта при невысоком IQ (ниже 100 баллов). Отметим, что из 112 испытуемых такой результат продемонстрировали только 8 человек (3 женщины и 5 мужчин). Все испытуемые женского пола, имеющие IQ ниже 100 баллов, обладают индексом оригинальности менее 0,60. Среди мужчин такой уровень имеют четверо (80 %). Высоких и средних показателей не обнаружено.

Из 8 человек с невысоким уровнем общего интеллекта лишь двое имеют средние показатели невербальной креативности: одна женщина (33 %) и один мужчина (20 %). Высоких значений отмечено не было.

Среди 8 испытуемых с IQ ниже 100 баллов четверо имеют средние показатели по субтесту «Истории с дополнением»: двое мужчин (40 %) и две женщины (67 %); высокий уровень не обнаружен. По субтесту «Группы экспрессии» средними показателями обладают 3 человека, все — мужчины (60 %), высоких значений также не отмечается; по субтесту «Вербальная экспрессия» ситуация полностью аналогична субтесту «Истории с дополнением».

Обобщая полученные результаты, можно отметить следующее: высокому общему интеллекту чаще сопутствует

низкий уровень развития вербальной креативности (что характерно и для женщин, и для мужчин), а также средние показатели невербальной креативности (что также справедливо для обоих полов). При IQ ниже 100 баллов у женщин наблюдаются лишь очень низкие показатели вербальной креативности. У мужчин в большинстве случаев ситуация та же, причем высоких и средних показателей не обнаруживается. Уровень развития невербальной креативности при невысоком IQ несколько выше у обоих полов, но в целом он также достаточно низок.

Показатели социального интеллекта при IQ от 130 баллов и выше преимущественно находятся на среднем уровне (как у женщин, так и у мужчин), за исключением получаемых по субтесту «Вербальная экспрессия» (в данном случае уровень чаще бывает выше среднего или высоким). При общем интеллекте ниже 100 баллов уровень показателей социального интеллекта также бывает по преимуществу средним: в 1-м и 3-м субтестах это характерно для женщин, во 2-м — для мужчин.

### Список литературы

1. Айзенк Г. Ю. Понятие и определение интеллекта / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 111–131.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — М.: Академия, 2002. — 320 с.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Прогресс, 1965. — С. 124–145.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 1999. — 368 с.
5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2009. — 434 с.
6. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. — 1989. — № 6. — С. 29–33.
7. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. — М.: Академия, 1996. — 416 с.
8. Саутина Е. С. Связь социального и общего интеллектов / Е. С. Саутина // Территория науки. — 2006. — № 1. — С. 156–161.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
10. Энтони М. Рубежи теории интеллекта / М. Энтони // Форсайт. — 2007. — Т 1, № 4. — С. 4–18.

*Д. Г. Курачев*

**Конфессиональная приобщенность  
в условиях современной социализации**

*D. G. Kurachev*

**A confessional access in the conditions of  
modern socialization**

В статье показана специфика религиозной социализации в современном обществе, раскрыт характер форм современной религиозности и глубины принятия конфессиональной традиции: 1) те, кто находится внутри конфессиональной традиции; 2) конфессиональная приобщенность людей, подвергшихся воздействию современного дискурсивного мировоззрения и секуляризации; 3) отсутствие конфессиональной приобщенности как таковой. Социализация в условиях религиозного разнообразия и конфессионального самоопределения провоцирует молодого человека на сравнение религий, их доктрин, ставит его в ситуацию диалога культур и актуализирует процессы межконфессионального восприятия.

**Ключевые слова:** религиозная социализация, религиозное самоопределение, этноконфессиональная идентичность, формы конфессиональной приобщенности.

Особую значимость в современных условиях, по мнению Д. И. Фельдштейна [4, с. 222], получает проблема социализации-индивидуализации, приобретая новую остроту и новое содержание. Рассмотрение данной проблемы невозможно без учета специфики хотя бы общих аспектов религиозной социализации в современном обществе, а именно характера форм современной религиозности и глубины принятия конфессиональной традиции.

Социализация как процесс «врастания в культуру» подразумевает наличие конкретных ориентиров, способных дать почву для формирования определенных мировоззренческих систем и паттернов отношений с действительностью. Наряду с многочисленными макро- и микрогруппами, способными нести подобные эталоны ценностных систем, в последнее время все более выходят на передний план разнообразные религиозные общности.



Текущий исторический момент характеризуется переворотом в области мировоззрения и связан с переориентацией одного вида прагматики на другой. Религия потеряла монополию на определение реальности и уже не является единственным источником идеалов, норм и ценностных ориентаций.

Отличительной особенностью современной религиозной социализации является то, что она проходит в секулярном (от позднелат. *saecularis* — «светский») обществе, которое ориентировано на практические житейские ценности. Сейчас социализация носит принципиально иной характер, чем в традиционных культурах, где она «насквозь религиозна», на каждом повороте жизни обставлена определенными предписаниями, ритуалами и табу. Надо сказать, что существовали и существуют социальные страты, в которых традиционное религиозное сознание представлено если не в первозданном виде, то по крайней мере приближенном к нему. Однако такие группы были своеобразным конфессиональным заповедником или даже резервациями, где образ жизни коренным образом отличается от светского-секулярного, принятого в магистральной культуре. В XX веке в так называемых развитых странах точек соприкосновения между традиционно внутрицерковной жизнью и окружающим светским обществом было немного, оторванность от религии породила целую гамму социальных проблем.

Одним из следствий секуляризации является то, что в современной культуре можно наблюдать экзистенциальный вакуум. Это, в свою очередь, по мнению К. Юнга, привело к неосознанной тяге к экзистенциальной мистике, мотивации к возвращению к конфессиональным истокам. У. Альтерматт также свидетельствует о том, что современное общество становится все более анонимным. Человек оторван от центров принятия решений и чувствует ответственность за них.

В условиях кризисных явлений в обществе все более актуализируется потребность в этноконфессиональной идентичности, основанной на единстве веры, которая компенсирует отчужденность человека в условиях современного общества [1, с. 204].

Как ни парадоксально, но на фоне всеобщих секулярных процессов в последнее время все более ощутима тенденция к возвращению к религии и к конфессиональным ее формам в частности [2, с. 204].

Конечно же, существуют трудности, связанные с тем, что «язык религий» стал во многом семантически неадекватен современному дискурсивному, светскому сознанию. Религиозные символы как бы заостенели, утратили живость и панорамность смысловых перспектив, они уже «не так легко прочитываются».

Современный человек при попытках их дискурсивной интерпретации стоит перед сложной проблемой преодоления барьера «устаревшего символического языка» конфессиональных культур. Несмотря на все сложности, происходит переоценка древних священных ценностей и символов в рамках современной дискурсивной логики, приспособление их к насущным жизненным потребностям.

Г. С. Широкалова свидетельствует, что за время реформ идентифицирующие себя с верой стали значительно моложе, образованнее. Среди них появилось больше представителей мужского пола [5, с. 204]. Увеличение количества верующих можно связать с распадом старой идеологии и выходом на передний план более древних тематических ядер социальной консолидации, среди которых наиболее существенное место занимают этнический и даже в большей мере конфессиональные факторы.

Надо отметить и то, что с прекращением атеистической политики в России резко усилилась «образовательная активность» всякого рода религиозных объединений, как традиционных, так и нетрадиционных. Можно видеть амбивалентность современной религиозной социализации. С одной стороны, наблюдаем повсеместную секуляризацию и ослабление позиций традиционных религий. С другой — на фоне общих секулярных процессов налицо мощное возвращение к религии вообще и к ее конфессиональным формам в частности. При этом последняя тенденция не только параллельна секулярным процессам, но и, пожалуй, в некотором роде даже превалирует над ними. Эти два противоположных

процесса усложняют и без того многоликую панораму религиозности населения, которые, ввиду этой дополнительной амбивалентности, даже в рамках конкретной конфессии могут различаться благодаря разной степени погруженности и, напротив, отчужденности от конкретной конфессиональной традиции. Конфессиональная приобщенность существует по меньшей мере в трех формах своего выражения: *первая форма — внутри конфессиональной традиции* (в данном случае она минимально подвергнута влиянию секулярного сознания, носителями религиозной традиции здесь являются глубоко верующие люди и духовенство); *другая форма — конфессиональная приобщенность подвергшихся воздействию современного дискурсивного мировоззрения и секуляризации* (таких людей среди верующих, пожалуй, большинство. Это те, кто в поисках духовной опоры старается ближе находиться к конфессиональной культуре и все же в силу ряда обстоятельств не может полностью следовать всем необходимым в данной культуре обрядам, предписаниям и запретам); и наконец, *третьей формой может являться отсутствие конфессиональной приобщенности как таковой* [3, с. 110–111].

Еще одной стороной рассматриваемого вопроса является многовалентность самой социальной среды с отсутствием жестко выраженных религиозных ориентиров. Напротив, в ней присутствуют самые разнообразные конфессиональные общности. Одновременно с данными тенденциями невозможно не упомянуть, что в современном обществе имеет место тотальная пропаганда секулярного и даже атеистического мировоззрения, подобные утверждения не нуждаются в какой-либо статистике, они очевидны. Можно констатировать тот факт, что на данный момент мы живем в условиях многообразия религиозных культур, а население, в том числе и молодежь, в плане мировоззренческих и религиозных ориентаций представляется весьма не гомогенным.

Процесс взаимовлияния конфессиональных субкультур и культур получил название «конфессиональная аккумуляция». Этот процесс, конечно же, не может не сказаться на тех верующих, которые так или иначе попадают в эти поля межконфессиональных отношений.

Следует учесть также и то, что уровень активности различных конфессий в обществе не одинаков. Наиболее активно стараются привлечь в свои ряды нетрадиционные религии.

Описанная конфессиональная обстановка, наряду с отсутствием продуманной религиозно-идеологической политики в государстве, усиливается социальной нестабильностью и неопределенностью жизненных ориентиров. Молодой человек с прерванной этноконфессиональной традицией в условиях своеобразного рынка духовных услуг стоит перед сложным выбором своей религиозной идентичности. Налицо существование риска суррогатной ее подмены, отхода от этническо-традиционной конфессии в сторону деструктивных сообществ. Кроме того, в плане привлечения в свои ряды молодых людей по-разному проявляют активность и традиционные конфессии. Поэтому представители различных этнокультурных сообществ, вероятнее всего, имеют разную степень риска в религиозном самоопределении и различную интенсивность возвращения в лоно конфессиональной традиции.

### **Список литературы**

1. Альтерматт У. Этнонационализм в Европе / У. Альтерматт. — М., 2000. — С. 204–205.
2. Журавлева И. И. Религиозность российских и финских подростков / И. И. Журавлева, З. И. Пейкова // Социс. — 1998. — № 10. — С. 136–142.
3. Курачев Д. Г. Межконфессиональные отношения: формы и содержание (опыт философского анализа) / Д. Г. Курачев. — Брянск : Брянский филиал РАНХиГС, 2012. — 360 с.
4. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2009. — Т. 1. — 600 с.
5. Широкалова Г. С. Сравнительные характеристики верующих и неверующих нижегородцев / Г. С. Широкалова // Социс. — 2001. — № 7. — С. 80–88.

*Н. В. Марьясова*

**Психолого-педагогические причины  
социального сиротства**

*N. V. Maryasova*

**Psychological and pedagogical reasons of  
the social orphanage**

В статье констатируется увеличение количества семейных детей, страдающих так называемым депривационным синдромом. Это дети, не получающие достаточно внимания, тепла, ласки и заботы от родителей, слишком занятых работой, которые передоверяют своих детей различным гувернерам, репетиторам или определяют их в закрытые частные школы и пансионаты.

**Ключевые слова:** депривационный синдром, семья, жизнь, дети, общество, потребности, социальное сиротство, подрастающее поколение, нравственные устои, безнадзорность.

В настоящее время в нашей стране насчитывается около 800 тысяч сирот, около трети детей рождаются вне брака, постоянно растет число родителей, лишенных родительских прав. Ежегодно в Российской Федерации около 100 тысяч детей становятся жертвами только зарегистрированных преступлений, более 3 тысяч из них погибают. В стране около 2 млн неграмотных подростков старше 14 лет, примерно 4 млн малолетних наркоманов.

По утверждению Генеральной прокуратуры, 40 % выпускников сиротских учреждений становятся алкоголиками и наркоманами, 40 % совершают преступления, 10 % кончают жизнь самоубийством и только оставшиеся 10 % живут относительно нормально.

Реальная ситуация такова, что выпускники сиротских учреждений не готовы к нормальной самостоятельной жизни. А между тем вопрос нормального, полноценного включения в жизнь общества молодого подрастающего поколения стоит очень остро. Это будущее нашей страны, и от того, каким оно будет, на каких ценностях они построят свою жизнь, в большой степени зависит дальнейшее развитие и благополучие нашего общества.

Во всем мире предпочтительной формой устройства детей, которые по разным причинам остаются без попечения родителей, является усыновление или приемная семья.

В нашей стране по определенным причинам не получает широкого распространения институт усыновления, приемной, патронатной семьи.

Действительно, жизнь ребенка вне семьи — явление противоестественное. Семья традиционно рассматривается как важнейший институт социализации. Именно в семье дети получают необходимое эмоциональное тепло, приобретают первые навыки взаимодействия, осмысливают первые нормы и ценности, приобретают навыки общения. Именно поэтому воспитание ребенка вне семьи имеет негативные последствия, так как ребенок лишается возможности удовлетворения базисных потребностей человека, важных в начале его жизни, — любви, заботы, безопасности. Поэтому никакая интернатная система, даже самая лучшая, не может ему это дать, а значит, не может сделать ребенка гармонично развитым и счастливым.

Если посмотреть на то, что происходит в нашей стране, то можно констатировать следующее. В результате резких экономических и политических трансформаций изменилось и детство. Алкоголизм и наркомания родителей, а отсюда — жестокое отношение к детям в семье, пренебрежение их потребностями и интересами — ведущая причина социального сиротства. Семья не выполняет свою функцию, а зачастую становится опасной для жизни и здоровья ребенка. Более 100 тысяч детей ежегодно отбираются из неблагополучных семей, причем почти половина из них — через лишение родительских прав. Увеличивается число круглых сирот из-за преждевременной смертности населения, чаще всего по неестественным причинам. Увеличивается недееспособность родителей, в том числе из-за психических заболеваний. Увеличивается число детей, рождающихся вне брака (28 % от общего числа родившихся). Эти семьи — группы риска по социальному сиротству. Среди неблагоприятных факторов социального сиротства значительное место занимает увеличение числа неполных семей. Материальные трудности, суженный круг внутрисемейного общения негативно сказыва-

ваются на детях. Отмечается рост социальной дезорганизации семей, материальных и жилищных трудностей родителей, безработицы, нездоровых отношений между ними, слабости нравственных устоев. Указанные причины фиксируют лишь последствия, конечную точку в сложном пути деградации человеческой личности, а как следствие этого процесса — невозможность растить своих детей, снижение родительской ответственности, злостное уклонение от обязанностей и даже жестокое обращение с детьми.

Сиротство разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей его социальной средой, с миром взрослых и сверстников и вызывает глубокие вторичные нарушения физического, психического и социального развития.

Самое драматичное последствие социального сиротства — это прямой вред здоровью (физическому и психическому), развитию ребенка. До 60 % воспитанников домов ребенка составляют дети с тяжелой хронической патологией, преимущественно центральной нервной системы.

Проявлением социального сиротства является детская безнадзорность и беспризорность. Это прямое следствие современной социально-экономической дестабилизации, падения культурного уровня и снижения нравственного потенциала. Нарастает социальное неблагополучие семей, падает их жизненный уровень, а следовательно, происходит дистанцирование системы образования от детей с трудной судьбой. Усиливается общая криминогенная обстановка, растет преступность. Все это сказывается на детях, на их становлении, развитии, и как результат — неблагополучие современного детства, явления сиротства, безнадзорности, беспризорности.

Беспризорные дети — дети, в отношении которых грубо нарушены основные права ребенка, дети, временно или постоянно лишенные семейного окружения, не имеющие правового статуса «сирота» или «ребенок, лишенный родительского попечения». Безнадзорные дети — это дети, не порвавшие окончательно связь с семьей, но предоставленные сами себе, не занятые учебной, трудовой или другими видами общественно полезной деятельности (либо занимающиеся незаконными заработками) и проводящие большую часть времени вне дома.

Должный контроль над ними со стороны родителей и школы отсутствует. В силу разных причин они уходят из дома, бродяжничают, попадают в криминогенную среду, занимаются воровством, проституцией. По оценкам МВД России, Минтруда России, Минобразования, таких проблемных детей у нас более миллиона.

Причины детской беспризорности и безнадзорности многообразны. Это ослабление устоев семьи, ее экономический кризис, бытовое пьянство. Снизилась ответственность родителей за воспитание и образование детей, и, что характерно, не только в асоциальных, но и в благополучных с материальной точки зрения семьях, хотя эта функция четко отражена в Конституции как обязанность родителей. Воспитательная функция школы также ослабла. Долгие годы в нашей стране теоретически и практически утверждался приоритет общественного воспитания детей. Поэтому многие родители считали и продолжают считать, что главная их задача — обеспечить содержание ребенка в семье, создать ему условия жизнедеятельности, а его воспитание — дело школы и других учебно-воспитательных учреждений. Порой самоустранение родителей приводит к тому, что дети оказываются брошенными на произвол судьбы. Во все времена были дети, которым выпадала горькая участь — расти без родителей. Сирот усыновляли, их брали на воспитание в монастыри, создавали дома призрения, детские приюты.

Признание пагубности взросления детей без родителей и научное осмысление этого явления начались лишь в начале XX века. Первая, затем Вторая мировые войны, экономические кризисы и социальные потрясения привели к появлению множества покинутых детей, детей без родителей. Однако, несмотря на значительный прогресс в деле заботы о детях-сиротах, который наблюдался на протяжении XX века, те, кто имел к этому отношение, видели то же, что и столетия назад. Дети, оставшиеся без родителей (в детских учреждениях, в больницах, санаториях), отстают в развитии, имеют серьезные эмоциональные нарушения, часто болеют и умирают. Вначале думали, что причины этого — бедность, плохая пища, плохие условия содержания детей. Когда были созданы хорошие, чистые при-



юты, обеспечен должный медицинский уход, состояние детей не изменилось к лучшему, а в некоторых случаях даже ухудшилось. Следующая версия плачевного состояния ребенка в больнице или приюте — обедненная среда: однообразная, казенная обстановка, недостаток впечатлений, мало игрушек. Однако и решение этого вопроса не сняло актуальности данной проблемы.

Решающий прорыв был сделан в середине XX века психологами Дж. Боулби и Р. Шпицем, доказавшими первостепенную значимость для развития ребенка материнской заботы. Следует отметить, что проблема получила широкое общественное признание благодаря ученым, психологам, которые были потрясены состоянием детей, оказавшихся без матери. Кроме того, это говорит о необходимости именно психологического взгляда на проблему. Таким образом, к середине XX века стал научно доказанным и общепризнанным тот факт, что важнейшим условием развития маленького ребенка является наличие тесных, стойких эмоциональных связей с матерью (или другим лицом, ее замещающим). Отсутствие таких связей получило название «материнская депривация».

Работы Р. Шпица и Дж. Боулби открыли целое направление научных исследований, ориентированных на изучение последствий пребывания ребенка в детском учреждении (больница, дом ребенка, интернат) без семьи, без родителей. Обсуждая проблему развития ребенка вне семьи, исследователи отмечают, что последствия материнской депривации в значительной степени зависят от того, в каком возрасте ребенок был разлучен с матерью, с семьей. Так, проблемы ребенка, оказавшегося вне семьи сразу после рождения, и того, кто попал в детский дом в год, различны и при этом отличаются от проблем ребенка, который был направлен в детский дом в 7 лет.

Разрыв с матерью начинается с тяжелейшего эмоционального стресса, переживаемого ребенком. Согласно наблюдениям Дж. Боулби, уже шестимесячный младенец в первый месяц разлуки плачет, требует мать и ищет кого-нибудь, кто мог бы ее заменить. Второй месяц разлуки характеризуется возникновением реакции избегания: если кто-нибудь подходит к ребенку, он начинает кричать. Одновременно наблюдается потеря веса и

снижение уровня развития. Третий месяц знаменуется тем, что ребенок начинает избегать всяких контактов с миром, у него развивается апатия и аутизм. Американский исследователь Д. Прут обнаружил, что в ситуации с постоянно меняющимися взрослыми — в больницах, детских домах — маленький ребенок в состоянии восстановить прерванный эмоциональный контакт не более четырех раз, после чего он перестает стремиться к контактам такого рода и становится к ним равнодушным. Однако в обычной практике детских домов заботящиеся о ребенке взрослые меняются значительно большее количество раз. Было установлено, что у подростков, совершивших правонарушение, разлука с матерью в возрасте до 5 лет встречается чаще, чем у подростков, не совершавших правонарушения.

Подростки, потерявшие мать сразу после рождения, отличаются от сверстников, осиротевших в шестимесячном возрасте и позже. Именно последние становились чаще правонарушителями, в то время как дети, оказавшиеся без матери сразу после рождения, не отличались антисоциальным поведением, а были просто замкнутыми и неконтактными.

Английский психолог М. Раттер полагает, что, хотя в целом можно установить статистическую зависимость между фактом ранней разлуки с матерью и правонарушениями в более позднем возрасте, нельзя считать эту зависимость причинно-следственной, так как она исчезает, если выделить фактор семейной дисгармонии, которая в большинстве случаев является истинной причиной разлуки матери и ребенка. Он считает, что в тех случаях, когда разлука с матерью происходит без нарушения семейных отношений, развитие отклоняющегося поведения у подростков не отмечается, и вообще нарушения бывают несущественными.

Дж. Боулби высказал предположение, что долговременная разлука ребенка с матерью в первые 3–5 лет жизни, как правило, приводит к нарушению его психического здоровья и оказывает влияние на весь дальнейший ход его личностного развития. Он выделяет тип личности, который формируется у ребенка, оказавшегося с рождения в условиях материнской депривации: интеллектуальное отставание, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональ-

ных реакций, агрессивность, неуверенность в себе. Существует мнение, что, в отличие от ребенка, оказавшегося с рождения без материнской заботы, развитие личности ребенка, имевшего мать, но в какой-то момент лишившегося ее, идет по так называемому невротическому типу, когда на первый план выступают разного рода защитные механизмы.

Многочисленные исследования подтверждают важность материнской заботы. Г. Дюрфе и К. Вольф в начале 30-х годов прошлого века провели сравнительное изучение 94 грудных детей из восьми различных детских учреждений. Учреждения отличались уровнем гигиенического ухода за детьми, обилием и разнообразием стимулирующей среды и особенностями воспитания: некоторые дети воспитывались своими незамужними матерями, другие — специально обученным медицинским персоналом, третьи — матерями других детей, находившихся в этом же учреждении. Дети, за которыми ухаживали их собственные матери, имели самый высокий коэффициент развития. Весомость этого вывода повышается, если учесть, что речь шла о матерях необразованных, не следивших за собой, для которых ребенок был, скорее, обузой.

Английские исследователи проанализировали особенности школьников в учреждениях закрытого типа (8, 11 и 14 лет). В основном было подтверждено, что эти дети отстают в психическом развитии, имеют серьезные эмоциональные нарушения. Однако около 30 % детей не отличались по своему развитию от сверстников из благополучных семей. Выяснилось, что все хорошо развитые и приспособленные дети, несмотря на длительное пребывание в интернате, были кем-то любимы, кем-то ценились, имели к кому-то, кроме работников интерната, отношение (родители, родственники, опекуны). Те, кто характеризовался отставанием в развитии, с самого раннего детства не имели устойчивых эмоциональных связей с другими людьми.

Таким образом, физическая оторванность от родителей или длительное пребывание в детском учреждении не должно приводить к нарушениям психического развития маленького человека. Многое зависит от качеств человеческих связей, имеющих в опыте ребенка, и формирования привязанностей, проявляющихся как основа отношения к людям и к миру вообще.

*А. Р. Морозова*

## **Становление мировосприятия у младших школьников**

*А. Р. Морозова*

### **The formation of attitude in pupils**

В статье представлены общие рассуждения о мировосприятии и приведены результаты попытки изучения мировосприятия учеников 1–4-х классов с использованием теста «Размышляем о жизненном опыте» и авторской анкеты «Ценностные ориентации».

**Ключевые слова:** младшие школьники, мировосприятие, диагностика, результаты.

Изменения, происходящие в современном мире и связанные с информацией, активным развитием техники, освоением природного мира, приводят к значительным изменениям в жизнедеятельности людей. Изменяющийся на сегодняшний день образ жизни общества, социальных групп и семьи оказывает достаточно сильное влияние на ребенка и его восприятие мира. Именно поэтому процесс школьного образования как деятельность, которая организовывается профессионалами — педагогами и связана с влиянием на разнообразные структуры сознания, нуждается в достаточно точном знании социокультурных и возрастных особенностей структур мировосприятия индивида, сложных взаимозависимостей его внутреннего мира и факторов среды, которая его окружает. Это позволяет выдвигать предположение о том, что мировосприятие ребенка отличается от мировосприятия взрослого человека не только ввиду возрастных различий, но и ввиду того, что ребенок формируется как личность в условиях другой социокультурной среды, под влиянием другого образа жизни. В связи с этим изучение динамики мировосприятия детей, в частности младшего школьного возраста, представляется на сегодняшний день актуальным и значимым.

Проблематика отношения человека к миру активно разрабатывается в течение многих десятилетий. Тем не менее данный вопрос все еще остается слабо изученным, ведь для человека, который выступает с позиции субъекта, мир выступает

объектом, внешним для осознания, бесконечно сложным и пребывающим в непрерывном движении, именно поэтому сознание человека не способно отразить его безукоризненно точно, исчерпывающе обобщенно и детализированно. Тем не менее частичное отражение отдельных свойств мира, доступных для понимания человека, как правило, оказывается возможным и является неотъемлемой частью человеческого сознания, которое, по мнению исследователей, составляет основу для картины мира личности [3; 4].

Следует отметить, что такие понятия, как «картина мира», «образ мира», не являются новыми для современной науки и активно используются социологами, психологами, психоаналитиками, нейрофизиологами, лингвистами. В процессе исторического становления термина «картина мира» происходила смена одного мировоззрения другим, одного учения — следующим. Этот процесс ярко представлен в эволюции учений, начиная с античности и заканчивая современной наукой. В психологии это понятие часто заменяют такими терминами, как «схема реальности», «модель универсума», «когнитивная карта» [5].

Под образом мира понимается определенная совокупность или упорядоченная многоуровневая система знаний личности о мире, опосредующая и преломляющая через себя любые внешние воздействия.

Формирование картины мира напрямую зависит от способа, которым человек воспринимает окружающий мир, или мировосприятия, и содержит в себе исторический и эволюционный компоненты развития.

Восприятие человеком мира возникает и осуществляется как процесс и результат выявления различных индивидуальных свойств, его сущностных сил и их реализации в соответствии с особенностями доступных ему фрагментов мира. Таким образом, оно представляет собой комплекс предельно обобщенных представлений человека о сущности мира и его устройстве, а также о самом себе и своем месте в мире. Фактически мировосприятие выступает определенной виртуальной образно-логической призмой, неповторимым, уникальным образом преломляющей и преобразующей всю проходящую через нее информацию о мире [2; 3, с. 56].

Представления, на основе которых строится индивидуальное мировосприятие, более или менее спонтанно появляются и развиваются по ходу самоопределения личности относительно того:

- а) в чем состоит смысл человеческого существования;
- б) к чему необходимо стремиться и чего избегать;
- в) каким образом можно сделать так, чтобы жизнь была прожита достойно.

На основании вышеизложенного мы можем говорить о том, что в целом мировосприятие представляет собой общее видение человеком мира и его отношение к нему, при этом данное понятие, как правило, отражает восприятие человеком внешнего мира через призму внутреннего, при помощи своей внутренней картины жизни [8].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что к факторам формирования мировосприятия личности можно отнести материальные и духовные факторы. Материальными факторами могут выступать различные компоненты существования человека в мире, условия его жизни, окружающей его действительности. Духовными же факторами выступают система знаний человека о мире, ценности, идеалы и другие компоненты индивидуального духовного опыта личности.

Восприятие человеком окружающей его действительности с позиции специфических, имеющихся только у него знаний способствует формированию жизненной позиции человека, определяющей в дальнейшем его взаимосвязи с окружением. В результате этого формируется определенный набор представлений, в соответствии с которыми человек строит гармоничную жизнь, функционирует в семье, в рабочем коллективе и других социальных группах. Такое развитие самосознания человека порождает ступенчатость в восприятии мира, при этом каждая из ступеней характеризуется завершенностью как в количественном, так и в качественном отношении, и каждой из них свойственно наиболее гармоничное для этого уровня восприятие действительности [1].

Характерно, что мировосприятие формируется не только в процессе индивидуального развития каждого человека, но и в процессе развития человечества, цивилизации в целом. Ведь в процессе эволюции человечество накапливало сведения об

окружающем его мире, соответственно, изменяется его мировосприятие. Человек в процессе эволюции приобретает знания о месте человека в мироздании. Нельзя не отметить знания о психологии человека, физиологии человека, а также о генетической программе человека, определяющей его жизнь от рождения до самой смерти, о свойствах живой и неживой материи.

Говоря о факторах, влияющих на формирование мировосприятия, С. В. Молчанов отмечает такие, как:

- 1) уровень микросистемы, то есть непосредственное близкое и значимое окружение ребенка (семья, одноклассники, сверстники);
- 2) уровень мезосистемы, с которым ребенок также прямо взаимодействует, — школьный коллектив и учителя, соседи;
- 3) уровень экосистемы (СМИ, особенно ТВ и то содержание, которое оно несет в себе и которое в значительной мере усваивается детьми, различные социальные институты, работа родителей);
- 4) уровень макросистемы (культура, идеология, принятые в обществе ценности и т. д.).

Огромное значение для процесса формирования мировосприятия имеет специфика социальной среды, в которую попадает ребенок. Данный процесс осуществляется под влиянием институтов воспитания, существующих в обществе, и в процессе стихийного влияния остальных факторов социализации. Как и все прочие разновидности социальных представлений, представления человека о мире сугубо индивидуальны.

Установлено, что в формировании мировосприятия ребенка, как и других значимых сфер его жизнедеятельности, одну из главных ролей играет мать. Особенно явно это проявляется на том возрастном этапе, который предшествует началу школьного обучения. Именно в данном возрасте самым значимым для ребенка выступает то, как окружающие его люди и среда в целом демонстрируют свое отношение к нему [7].

Сегодня показателем ценности образования выступает не только то, в какой мере оно способствует формированию глубоких предметных знаний и универсальных учебных действий, компетенций, но и в какой мере оно способствует индивидуальному личностному росту. Современные федеральные государственные образовательные стандарты рассматривают

воспитание и развитие высоконравственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России как одну из приоритетных задач общества и государства. Одним из планируемых результатов начального общего образования является сформированность представлений об устройстве мира, наличие сознательного отношения к окружающей действительности, социальному окружению [6].

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития мировосприятия. Эффективность развития мировосприятия младшего школьника определяет ряд особенностей данного возраста: восприимчивость к воспитательным воздействиям, непосредственный интерес к социальным и природным явлениям, стремление понять причинно-следственные связи, способность при создаваемых условиях к теоретическому осмыслению этических знаний.

Необходимо отметить, что именно развитие у детей творческого воображения, которое проявляется в самостоятельном, свободном сотворении новых для ребенка образов, будет давать наивысший результат в формировании представлений о мире.

Изучение представлений об устройстве жизни детей младшего школьного возраста связано с проблемами интерпретации изображаемых объектов, знаков и символов. Изображение картины мира в детском возрасте при помощи знаковых средств своеобразно, поскольку именно рисунки детей наполнены в большей степени не системой определенных значений, а личностными смыслами. Говоря другими словами, символическая картина мира у младших школьников имеет аффективный компонент, который формируется на основании базового доверия к миру и переживания его доброты.

Из вышеописанного следует, что во многом характер мировоззрения ребенка будет зависеть от его окружения, значимых взрослых, качественных характеристик и силы информационных полей, на пересечении которых оказывается современный младший школьник. На ребенка могут также одновременно или поочередно оказывать влияние установки семьи, содержание педагогического процесса в общеобразовательном учреждении, идеи определенной конфессии, секты или культа, проповеди педагогов и многое другое. Таким образом, на основании ана-



лиза литературы по проблеме исследования становления мировосприятия у младших школьников мы выявили ключевые компоненты в становлении мировосприятия у детей, а именно ценностные ориентации и нравственную воспитанность.

В ходе исследования данной темы нами был подобран комплекс методик и методов, позволяющих изучить указанные компоненты. Это адаптированный вариант теста «Размышляем о жизненном опыте» для младших школьников (составлен доктором педагогических наук Н. Е. Щурковой, адаптирован В. М. Ивановой, Т. В. Павловой, Е. Н. Степановым) и авторская анкета «Ценностные ориентации» (адаптированный для детей вариант теста М. Рокича). В исследовании принимали участие ученики 1–4-х классов.

На основании пилотажного исследования становления мировосприятия у младших школьников нами были сделаны следующие выводы.

1. Количество детей, демонстрирующих высокий уровень проявления нравственной воспитанности, значительно возрастает с 1-го по 4-й класс, в то время как число учащихся, демонстрирующих несформированность этой характеристики, снижается.

2. Ценностные ориентации учащихся начальных классов не обладают выраженной дифференцированностью как по их типу, так и по возрасту детей, на различных возрастных этапах количество учащихся, демонстрирующих оба типа ценностных ориентаций, является примерно одинаковым.

### **Список литературы**

1. Базалук О. М. Проект модели организации внеурочной деятельности «Через ключевые компетенции к личностному совершенствованию» / О. М. Базалук // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2011. — № 4. — С. 9–16.

2. Волгуснова Е. А. Специфические особенности развития творческого воображения у младших школьников / Е. А. Волгуснова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Гуманитарные науки. Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. — 2014. — № 3. — С. 44–48.

3. Егоров И. В. Гражданское мировосприятие и мировоззрение личности: сходство, различия, диагностика / И. В. Егоров // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: сб. научных статей. Вып. 5 / отв. ред. И. В. Егоров, Л. Б. Филонов. — СПб.: НИЦ АРТ, 2015. — С. 54–62.

4. Жеребятникова Г. В. Формирование созидательной активности будущих педагогов в образовательном пространстве современного вуза / Г. В. Жеребятникова. — Чита, 2013. — 23 с.
5. Колесникова Г. И. Справочник детского психолога / Г. И. Колесникова. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. — 348 с.
6. Крестовский А. В. Духовно-нравственное воспитание как социально-психологический феномен / А. В. Крестовский, В. А. Белолов // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 3. — С. 192–199.
7. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л. Ф. Обухова. — М. : Юрайт, 2012. — 460 с.
8. Плюснина М. А. Формирование типа мировосприятия и этических представлений у младших школьников / М. А. Плюснина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2013. — № 2. — С. 103–116.

УДК 159.9:316.6

*С. Д. Сазонова*

## **Изучение экономического мышления студентов как условие социализации личности**

*S. D. Sazonova*

### **The studying of students' economic thinking as a condition of the personality's socialization**

Проведено эмпирическое исследование взаимосвязанности составляющих экономического мышления и социализации. Выбраны составляющие экономического мышления: объективная рациональная составляющая (логическое мышление, критическое мышление, гибкость), субъективная (способность к прогнозированию) и показатель социализации (интернальность). В результате анализа была выявлена положительная корреляционная связь между рациональными составляющими экономического мышления и интернальностью, установлена отрицательная корреляционная связь между способностью к прогнозированию и интернальностью.

**Ключевые слова:** экономическое мышление, логическое, критическое, гибкость мышления, локус контроля, интернал, экстернал, социализация, прогностические способности.

Актуальность вопроса изучения экономического мышления студентов связана с экономическими реформами, с появлением новой экономической культуры, с необходимостью формирования нового экономического сознания и смены жиз-

ненных установок и социальных представлений молодежи в процессе ее социализации.

Процесс социализации является процессом вхождения личности в социальную среду, в общественные отношения. В свою очередь, общественные отношения обуславливаются принятыми в обществе экономическими отношениями, то есть процесс освоения общественных отношений связан с освоением экономических отношений и функционированием механизмов экономического мышления.

В этом контексте важным оказывается связь экономического мышления и различных факторов социализации.

Одним из факторов социализации является внутренний локус контроля. Внутренний локус контроля (качество интернальности) характеризует людей ответственных, уверенных в себе, последовательных и настойчивых в достижении поставленной цели, склонных к самоанализу, уравновешенных, общительных, доброжелательных и независимых.

Целью данного исследования явилось изучение экономического мышления студентов как условия социализации личности, в частности формирования внутреннего локуса контроля (показатель интернальности).

Вопросу исследования экономического мышления посвящены работы А. И. Абалкина, Г. Н. Соколовой, Ж. Гринюк, А. Л. Журавлева, Т. В. Дробышевой и др. Эта тема, несмотря на ее актуальность, считается недостаточно изученной. Исследованием экономического мышления занимались и занимаются многие авторы, рассматривая процесс экономического мышления с разных сторон. Так, экономисты делают больший акцент на конструктивности и рациональности мышления, педагоги — на воспитательном процессе. Психологи же выделяют важную субъективную составляющую экономического мышления.

В данном психологическом исследовании мы также основываемся на объективном и субъективном компонентах экономического мышления, выделяя в них определенные составляющие, такие как логическое мышление, критическое мышление, гибкость мышления (рациональные составляющие) и способность к прогнозированию (субъективная составляющая). Экономическое мышление должно быть рациональным,

так как решение задач экономического выбора требует знания логики, математики, умений ставить задачи, критически их анализировать. Экономическое мышление также отражает индивидуальный характер субъектной активности личности, например в вопросах прогнозирования будущих экономических результатов.

Объектом исследования является экономическое мышление, предметом исследования — взаимообусловленность экономического мышления и фактора социализации студентов.

Можно предположить, что внутренний локус контроля как фактор социализации взаимообусловлен рациональной составляющей экономического мышления, то есть коррелирует со способностью личности мыслить логично, гибко анализировать условия, методы, варианты решения задач экономического выбора, критически оценивать результат и быть гибким в достижении своей цели.

Можно также предположить, что внутренний локус контроля коррелирует с компонентами субъективной активности личности, например прогностической способностью, которая может быть актуальной в вопросах экономического прогноза и сложного выбора и отражает индивидуальные особенности субъекта экономической деятельности.

Теоретическая новизна работы состоит в развитии представлений об экономическом мышлении как о детерминанте социализации. Проведено теоретико-эмпирическое исследование экономического мышления, его составляющих, взаимообусловленности с социализацией. Практическая значимость исследования заключается в выявлении тех составляющих экономического мышления, которые в наибольшей степени обуславливают процесс социализации, а значит, требуют более активного развития и формирования.

Экономическое мышление — психический процесс опосредованного и обобщенного отражения опыта экономических отношений в понятиях и суждениях, процесс реализации экономических законов, категорий, понятий на практике [1].

Вопрос рациональности экономической деятельности стал ключевым в экономической теории. Экономика опиралась на идею «экономического человека», в основе рациональности по-

ведения которого лежит максимизация выгод и минимизация затрат. Психологи изменили идею об «экономическом человеке», рассматривая, например, субъективное восприятие полезности. Экономическое мышление включает в себя и объективные законы и категории, и субъективные оценки, восприятие, мотивы, интересы. Таким образом, экономическое мышление необходимо рассматривать как объективно-субъективный процесс, в котором отражено взаимодействие объективных экономических законов и механизмов их осознанного использования.

В данной работе в экономическом мышлении выделялись два компонента: объективный, который отражает мышление «человека экономического», рационального, и субъективный, который неоднозначно связан с социализацией. С точки зрения критериев социализации достаточное развитие экономического мышления является важным фактором формирования «социального человека».

Был проведен теоретический анализ составляющих экономического мышления, а именно его объективного рационального компонента (логическое мышление, критическое мышление, гибкость мышления), компонента субъективной активности личности (способность к прогнозированию) и локуса контроля (интернальность/экстернальность) как компонента социализации.

Логическое мышление как рациональная составляющая экономического мышления рассматривается как особый вид мыслительного процесса, который заключается в использовании особых конструкций, таких как понятия, суждения и умозаключения. С точки зрения исследования экономического мышления достаточная развитость логического мышления очень важна для получения обоснованных выводов, для снабжения личности необходимыми навыками.

Критическое мышление включает в себя анализ информации, умение аргументировать свои суждения и решения, а также применение результатов в различных ситуациях, вопросах и проблемах. В экономическом мышлении составляющая критического мышления необходима при решении задач, формулировании выводов, оценке и принятии решений [7].

Гибкость мышления — это процесс, заключающийся в целесообразном варьировании способов действий. Он характеризуется скоростью перехода от одного умственного или практического действия к другому, легкостью перестройки уже имеющихся знаний, приспособлением человека к изменяющимся условиям жизни.

Прогностическая способность мышления является проявлением субъективной активности личности и определяется как целенаправленный познавательный процесс получения прогноза, продуктом которого является знание о будущем (перспективы) [3].

Социализация — процесс активного усвоения индивидом ценностей и норм общества и формирование их в систему социальных установок, которая определяет позиции и поведение индивида как личности в системе общества. С психологической стороны индивид выступает как активный субъект социализации, вносящий определенный вклад в этот процесс, в связи со своими собственными психологическими способностями и особенностями. Результатом социализации является формирование у молодого человека определенной картины мира, вырабатывается определенное отношение к тем или иным событиям и явлениям, происходит выбор своего профессионального статуса и формируется направление вектора собственной активности [4].

Психологическое изучение вектора активности субъекта социализации возможно в координатах измерения локуса контроля личности. Локус контроля — важнейшая характеристика самосознания, связывающая чувство ответственности, готовность к активности и переживание собственного «Я» [2]. Он может быть представлен двумя формами: интернальностью и экстернальностью. Важной характеристикой социализации именно в отношении ответственности за происходящие события, осознания себя субъектом своей деятельности является качество интернальности.

Было проведено экспериментальное исследование экономического мышления как фактора социализации студентов. В эмпирическом исследовании принимали участие 40 человек в возрасте от 18 до 26 лет.

Была проведена диагностика объективной и субъективной составляющих экономического мышления и локуса контроля как фактора социализации студентов. Для исследования были выбраны следующие методики:

- методика «Количественные отношения»; направлена на оценку уровня логического мышления взрослых и подростков;
- методика «Сложные аналогии»; направлена на выявление того, насколько испытуемый понимает сложные логические отношения и выделяет абстрактные связи;
- методика «Изучение гибкости мышления»; направлена на определение вариативности подходов, гипотез, исходных данных, точек зрения, операций, вовлекаемых в процесс мыслительной деятельности;
- тест на оперативность мышления; направлен на диагностику уровня критического мышления и аналитических способностей;
- методика «Способность к прогнозированию» Л. А. Ретуш; способность к прогнозированию определяется такими качествами мышления, как аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность;
- методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда; предназначена для изучения особенностей социализации, адаптации. В рамках данного исследования рассматриваются показатели локуса контроля (интернальность/экстернальность).

Был проведен корреляционный анализ. Получены следующие результаты исследования экономического мышления и интернальности.

1. Установлена положительная (прямая) корреляционная связь между логическим мышлением и интернальностью с коэффициентом корреляции  $r = 0,244$  при уровне достоверности  $p \leq 0,05$ .

2. Установлена положительная (прямая) корреляционная связь между гибкостью мышления и интернальностью с коэффициентом корреляции  $r = 0,206$  при уровне достоверности  $p \leq 0,05$ .

3. Установлена положительная (прямая) корреляционная связь между критическим мышлением и интернальностью с

коэффициентом корреляции  $r = 0,219$  при уровне достоверности  $p \leq 0,05$ .

4. Установлена отрицательная (обратная) корреляционная связь между способностью к прогнозированию и интернальностью с коэффициентом корреляции  $r = -0,374$  при уровне достоверности  $p \leq 0,25$ .

Таким образом, экспериментально показано, что экономическое мышление, включающее объективную (рациональную) и субъективную составляющие, определенным образом влияет на показатели социализации студентов.

1. Интернальность (показатель социализации) положительно коррелирует с объективной (рациональной) составляющей экономического мышления — с показателями логического, критического мышления и гибкости мышления. Можно сказать, что формирование рационального компонента экономического мышления будет положительно сказываться на процессе социализации в целом.

2. Интернальность (показатель социализации) отрицательно коррелирует с субъективной составляющей экономического мышления, а именно с прогностической способностью, которая отражает индивидуальные особенности субъекта экономической деятельности. Однако, по нашему мнению, это не означает, что интерналы менее способны к прогнозированию, чем экстерналы. Несмотря на выявленную отрицательную корреляционную связь, можно предположить, что компонент субъективной активности экономического мышления влияет на социализацию каким-то иным, опосредованным образом. Это может стать интересной основой для дальнейших исследований данной проблемы.

Для интерпретации этого результата можно, например, проанализировать методику и содержание тестовых заданий.

Интернал оценивает все происходящее с ним как результат его собственной деятельности. Соответственно, этот человек считает, что может влиять на события своей жизни, управлять ими, а значит, нести ответственность за них и за свою жизнь в целом. Это может не оказывать влияния на такие прогностические качества, как аналитичность, гибкость, перспективность. Но он вполне может обладать прогностическими качествами



глубины и осознанности в зависимости от глубины своих социальных, культурных представлений и осознанности своей жизненной позиции, личностных установок.

Еще один важный момент заключается в том, что выполнение теста предполагает ответы респондентов на основе наблюдения за типичными особенностями своей прогностической деятельности. Экстернал сосредотачивает контроль над значимыми для себя событиями во внешнем пространстве, то есть интерпретирует все происходящее с ним как зависящее не от него, а от стечения обстоятельств, других людей. При этом он может оказаться более наблюдателем, чем сфокусированный на себе интернал. Это в большей степени свойственно людям, которые привыкли описывать свою деятельность, используя внешние факты, окружающую реальность. Следовательно, данная методика в большей степени подходит экстерналам как людям, ориентированным на анализ событий во внешнем пространстве и участие других людей в обстоятельствах. При ее выполнении у них больше возможностей применить свои прогностические способности.

Однако эти предположения требуют дополнительных исследований. Таким образом, изучение экономического мышления как условия социализации целесообразно продолжать в направлении изучения личностных факторов экономического мышления, влияния установок, позиций, социальных представлений субъекта экономической деятельности как факторов регуляции жизнедеятельности в целом.

### Список литературы

1. Гринюк Ж. В. Экономическое мышление. Социально-психологические аспекты развития / Ж. В. Гринюк. — 1999 (рукопись).
2. Леви Т. С. Динамика локуса контроля в процессе личностно-развивающей работы, основанной на телесном движении / Т. С. Леви // Консультативная психология и психотерапия. — 2008. — № 4. — С. 167–178.
3. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. — СПб. : Речь, 2003. — 352 с.
4. Романова Е. С. Развитие социальных представлений как одна из задач гражданского и профессионального становления школьников / Е. С. Романова // Вестник практической психологии образования. — 2010. — № 2. — С. 50–55.
5. Сабиров К. А. Психологические особенности экономического мышления старших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / К. А. Сабиров.

ров. — М. : Государственная ордена Трудового Красного Знамени Академия управления имени Серго Орджоникидзе, 1992.

6. Сазонова С. Д. Культурно-функциональный подход к развитию экономического мышления / С. Д. Сазонова // VIII Международная научно-практическая конференция «Инновационное развитие современной экономики: теория и практика». — М. : Евразийский открытый институт, 2012. — С. 170–172.

7. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн ; пер. с англ. — 4-е междунар. изд. — СПб. : Питер, 2000. — 168 с.

УДК 159

*Т. Ю. Сотникова*

## **Проблема девиации в психологии: зависимость и созависимость**

*T. Y. Sotnikova*

### **The problem of deviation in psychology: addiction and codependency**

В статье мы рассматриваем понятия «девиантное поведение», «аддикция» и «созависимость» и то, как эти понятия связаны между собой. В работе изложены проблемы распознавания зависимости и созависимости и их содержательные компоненты. Рассматривается необходимость разграничения данных понятий. Рассказывается о негативном влиянии зависимости и созависимости на жизнь индивида и социума вокруг него.

**Ключевые слова:** девиация, девиантное поведение, индивид, аддикт, аддикция, зависимость, созависимость.

Девиация представляется явлением массовым, и мировые процессы глобализации сопрягаются с интеграцией различных форм девиантных проявлений. Все существующие виды девиации не элиминированы, все функционируют в обществе и продолжают этим же обществом создаваться. Девиантное поведение является естественным условием развития человечества и всего социума в целом. Актуальность в наше время данной проблеме придает стремительность процессов глобализации, в результате которой растет неравенство между социальными группами населения. «Неукладывание» в нормы девиантного поведения всегда будет подвергаться изменениям как следствие развития человечества в целом и его отдельных представителей.

Если говорить о девиантном поведении, то это любое поведение, которые не укладывается в рамки нормы в обществе. В психологии поведение, которое не укладывается в нормы, — это любое отклонение от социально-психологических и нравственных предписаний, несущее в себе впоследствии нанесение ущерба самому себе и социуму. Проблема девиантного поведения возникла с начала возникновения социологии. Первым об этом заговорил социолог Эмиль Дюркгейм, один из основоположников современной девиантологии.

Явление зависимости, которое является одним из видов девиантного поведения, подразумевает под собой внутреннее состояние человека, при котором у индивида появляется навязчивое стремление выполнить определенные действия, совершить что-либо. Причем эти действия имеют разрушительный характер и направлены на причинение вреда самому себе. Они ведут к болезни и разрушают индивида как личность. Подобное поведение называется деструктивным, ибо оно препятствует нормальному развитию человека, и он, в свою очередь, оказывается неспособным управлять собственной жизнью и не может отвечать за свои действия и поступки.

Зависимость есть химическая, биохимическая и нехимическая. И если первые две зависимости можно вылечить с помощью врачей в больнице, принимая необходимые лекарственные препараты, то с нехимической зависимостью трудно бороться. Ее трудно выявить, поскольку под нехимической зависимостью подразумевается и игромания, и компьютерная зависимость, и гемблинг, и интернет-зависимость, и гаджетозависимость, еще сюда относят трудоголизм, шопоголизм, спортивную аддикцию и зависимость отношений.

Причин возникновения зависимостей у человека много. Психологи связывают появление зависимости у индивида с несоответствием между требованиями человека успевать везде и его неспособностью войти в бешеный ритм современной жизни. Человек, не способный снимать напряжение с помощью йоги и аутогенной тренировки, старается прибегнуть к более легким, доступным и понятным способам. Мужчины играют в компьютерные игрушки или ударяются в спорт, жен-

щины чаще всего заедают стресс вредной пищей или устраивают себе разорительные походы по магазинам.

Для каждого вида аддикции характерны свои специфические особенности, но существуют некие общие показатели того, что у человека присутствует некий уровень аддикции. Прежде всего, индивид становится маниакальным, то есть систематически присутствует повторение неких поведенческих актов. Лишение человека объекта его зависимости приводит к появлению у аддикта обсессивного синдрома — физической или психологической ломки. Попытки человека самостоятельно избавиться от зависимости ни к чему не приводят, а последующее возвращение к своей зависимости после перерыва носит эйфорический характер. Включаются защитные реакции организма на критику окружающих, аддикт становится агрессивным при попытке социума остановить его. Сам он чаще всего отрицает появление у него зависимости и пытается доказать, что сможет остановиться сам, когда только этого захочет.

Существует матрица типов социальных девиаций Н. В. Майсака, согласно которой все виды и формы девиантного поведения дифференцированы и разобщены по типу их направленности и специфике их проявления. Согласно матрице, зависимость относится к аутодеструктивному типу поведения по характеру направленности. В психологии пока выявлено два вида зависимости — химическая и нехимическая. Ответ на вопрос, подходит ли аддиктивное поведение под определение девиантного поведения, даже не стоит. Здесь рассматривается соотношение понятий «девиация» и «зависимость», из которой вытекает феномен созависимости.

О химических аддикциях, которые несут непосредственную угрозу здоровью зависимого человека, можно сказать, что они несут угрозу и для окружающего аддикта общества. Подобная зависимость протекает на физическом уровне, и избавиться от нее без применения лекарственных средств не представляется возможным.

Вообще, любая аддикция, будь то химическая или нехимическая, является девиацией, так как деструктивное поведение не может быть нормой ни при каких обстоятельствах и ни в одном общественном устое. Аддиктивное поведение человека

в большей части случаев ведет к тому, что аддикт позволяет себе нарушать различные нравственные и социальные нормы и правила. Это называется докриминогенным уровнем девиантного аддиктивного поведения. В дальнейшем, при наступлении большей аддикции и все большем падении нравственного уровня аддикта, наступает так называемый криминогенный уровень, при котором зависимый начинает совершать серьезные преступления, влекущие уголовную ответственность. К примеру, нехимический аддикт, имеющий тягу к гемблингу, сначала просто играет в азартные игры с друзьями или один проводит время в казино и других местах, предназначенных для азартных игр. Когда средства для участия в подобных мероприятиях заканчиваются, аддикт начинает влезать в долги, невозможность их вернуть заставляет зависимого человека совершать разбойные нападения и кражи, подвергая риску не только свою жизнь, но и жизнь окружающих его людей.

Еще одним неоспоримым фактом, что аддиктивное поведение является девиантным, можно считать то, что человек, имеющий любую форму зависимости, становится постепенно все более и более замкнутым, перестает принимать участие в жизни социума и не поддерживает социальные связи. Все это указывает на то, что аддикцию можно отнести к одной из форм девиантного поведения.

Безусловно, аддиктивное поведение является угрозой для социума и для индивида. Эмоциональная составляющая поведения аддикта нестабильна, он не в состоянии контролировать свое поведение. В связи с этим можно утверждать, что у него больше возможности, чем у остальных людей, иметь проблемы с законом. Такое поведение называется уже не девиантным, а делинквентным — это разновидность девиантного поведения, при котором противоправное поведение индивида — аддикта — наносит вред как отдельным гражданам, так и социуму в целом. Конечно, суровые запреты и репрессивные меры в отношении делинквентных правонарушителей существуют, но мировой опыт в данной области говорит о неэффективности жестоких наказаний подобных индивидов — аддиктов.

Зависимые люди, как уже сказано выше, представляют угрозу своему здоровью и здоровью окружающих их людей. Но

больше всего страдают от этого люди, с которыми аддикт общается ближе всего, — его семья, родственники и близкие друзья. В подобных ситуациях уже стоит говорить о таком явлении, как феномен созависимости. Обычно созависимость проявляется у людей, которые находятся в близких отношениях с человеком, больным химической или нехимической зависимостью, или у детей, выросших в дисфункциональных семьях с одним или двумя родителями, имеющими химическую или нехимическую зависимость.

Зависимость и созависимость, по сути, являются почти одним и тем же явлением, только присутствуют различия в объекте пристрастия. У человека, больного химической зависимостью, объектом является химическое вещество, а у созависимого человека объект — живой человек. Но оба человека — и зависимые, и созависимые — не виноваты в своем поведении. Подобные явления неподконтрольны сознанию и воле человека.

Созависимость возникает:

- в детстве;
- как следствие длительного общения с зависимым человеком — аддиктом;
- как частично сформированное в детстве и закрепленное в более взрослом периоде взаимодействие с индивидом — аддиктом.

Созависимый человек постоянно испытывает тревогу и страх в своей жизни. Уклад в созависимой семье непостоянен, он зависит от настроения и потребностей зависимого человека — аддикта. У подобных людей негативные эмоции перекрывают позитивные, в их жизни нет места радости и хорошим эмоциям. Это причиняет страдания не только самому аддикту, но и всему его близкому окружению.

В. Д. Москаленко утверждает, что в подобных семьях присутствует контролирующее поведение. Оно проявляется в том, что жена зависимого человека следит за ним, дабы предотвратить выпивку, если этот человек — алкоголик. С одной стороны, это похоже на заботу, но на самом деле это контролирующее поведение. Жена стремится навязать свою волю своему мужу, аддикту, дабы тот не ушел в запой. Такое явление возникает по

той причине, что часто созависимые люди живут проблемами других людей, поэтому они стремятся полностью жить жизнью своего зависимого близкого человека, а не пытаются решить его проблемы.

Созависимость является семейной болезнью. Плоды подобного поведения закладываются еще в детстве, болезнь ведет свои истоки из семьи, где вырос изначально здоровый, а потом зависимый или созависимый человек.

Созависимость не возникает на пустом месте лишь потому, что муж стал алкоголиком. Созависимость изначально заложена в раннем детстве в характере и психологии женщины. Как правило, зависимые и созависимые люди на подсознательном уровне выбирают в спутники жизни подобных себе людей. Женам алкоголиков не стоит винить полностью своих мужей в том, что они алкоголики. Здесь необходимо осознать, что предрасположенность к развитию созависимости у женщины стала причиной, по которой она себе выбрала в мужа алкоголика.

Подводя итоги, можно говорить о том, что к формам девиантного поведения относятся такие заболевания, как зависимость, будь то химическая, биохимическая или нехимическая, и плавно вытекающий из нее феномен созависимости. При проявлении любой из форм зависимости или созависимости происходит постепенное разрушение личности под влиянием среды и окружающего общества. Больше всего страдают родные зависимого. Тот факт, что девиантное поведение было, есть и будет всегда, заставляет задуматься о том, что и зависимость, и созависимость необходимо выявлять на начальной стадии и корректировать стиль и образ жизни аддикта или созависимого индивида.

### Список литературы

1. Артемцева Н. Г. Феномен созависимости: психологический аспект / Н. Г. Артемцева. — М.: РИО МГУДТ, 2012. — 223 с.
2. Гишинский Я. И. Девиантология: социология девиантности и социального контроля / Я. И. Гишинский // Феноменология и профилактика девиантного поведения. — Краснодар: Изд-во Ун-та МВД России, 2008. — С. 43–46.
3. Майсак Н. В. Личностные особенности младшего подростка с девиантным поведением: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Майсак. — М.: Изд-во Моск. пед. гос. ун-та, 2001. — 20 с.

4. Майсак Н. В. Матрица социальных девиаций: классификация типов и видов девиантного поведения / Н. В. Майсак // Современные проблемы науки и образования. — 2010. — № 4. — С. 78–86.

5. Москаленко В. Д. Зависимость: семейная болезнь / В. Д. Москаленко. — М. : ПЕР СЭ, 2004. — 336 с.

6. Москаленко В. Д. Когда любви слишком много: Профилактика любовной зависимости / В. Д. Москаленко. — М. : Психотерапия, 2006. — 224 с.

7. Москаленко В. Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления / В. Д. Москаленко // Лекции по наркологии / под ред. Н. Н. Иванца. — М. : Нолидж, 2000. — С. 365–405.

УДК 159.9

***В. В. Сыманюк, Н. В. Сыманюк***

## **Цифровая идентичность как феномен современной молодежной среды**

***V. V. Symanjuk, N. V. Symanjuk***

### **Digital identity as a phenomenon of modern youth environment**

Авторы обсуждают поведение молодых людей в цифровой среде, касаясь вопросов безопасности. Определяют понятие «цифровая идентичность» и отмечают риски, связанные с процессом ее формирования.

**Ключевые слова:** цифровая среда, Интернет, самовыражение, идентичность, безопасность.

В современном мире значимость различных информационных технологий, использования Интернета все больше возрастает. На смену традиционным видам коммуникаций и общения, таким как почта, личная встреча, телефонные звонки, приходят новые: видеосвязь, различные чаты, социальные сети и пр.

Существование в мире цифровых технологий для многих становится источником силы, статуса и самоуважения. Из пассивных потребителей пользователи, особенно дети и молодежь, превращаются в активных производителей информации и медиапродуктов. По данным, приведенным Я. Карклинсом, в 2011 году количество пользователей Интернета в мире достигло 2,1 млрд, и 45 % этих пользователей моложе 25 лет. Он обращает внимание на тот факт, что постоянно растет объем поль-



зовательского контента, создаются все новые платформы для его размещения [6, с. 15].

Е. И. Кузьмин отмечает, что ИКТ создали фантастическую основу для развития коммуникации и самовыражения. Благодаря доступности ИКТ и Интернета информация довольно легко пересекает государственные границы и выходит из-под национальных юрисдикций [6, с. 20].

Благодаря единому киберпространству современные цифровые устройства способствуют глобализации мирового общества. Сегодня в социальных сетях люди могут общаться, несмотря на огромное расстояние между ними, выбирать аудиторию по интересам, что ранее было невозможно. Большое количество информации, которую раньше было проблематично найти, сейчас находится в свободном доступе в сети Интернет.

С другой стороны, доступность информации, широкий спектр возможностей для самореализации и низкий уровень конфиденциальности современного человека создает новые угрозы: развитие интернет-зависимости, хакерство, информационное бродяжничество, лайкопристрастия, гемблинг и пр. [10].

Данная проблематика является уже достаточно изученной, и многие авторы предлагают различные пути решения. Г. У. Солдатова предлагает выработать у пользователей цифровые компетенции с целью дальнейшего формирования цифрового гражданства [8]. Дж. Палфри, У. Гассер сосредоточены на разработке мер по обеспечению конфиденциальности и безопасности в Интернете [7].

Развитие медиа- и информационной грамотности является одним из стратегических приоритетов Межправительственной программы ЮНЕСКО «Информация для всех» наряду с доступностью информации, информационной этикой, сохранением информации, развивающим использованием информации и распространением многоязычия в киберпространстве [6].

Для большого числа молодых людей Интернет — это не столько источник получения информации, сколько способ выразить себя, самоутвердиться. Экспериментирование с самовыражением в Сети может быть и самопознанием, а может быть и уходом от реального мира [1; 2; 4; 5; 10]. Анонимность, ограни-

ченное восприятие собеседника (невидимость) и безопасность дают уникальную возможность экспериментирования с самовыражением, что позволяет создать новую, виртуальную личность, обладающую особой — цифровой идентичностью.

Цифровая идентичность рассматривается нами как совокупное осознание и переживание своей компетентности, тождественности и уникальности в мире цифровых технологий, включающее ценностное отношение к себе, другим людям, информации и Интернету в целом, характеризующееся целенаправленностью действий и умением полноценно решать задачи при помощи цифровых технологий, сопровождающееся формированием новых смыслов деятельности [9].

Что же такое цифровая среда? Согласно ГОСТ-52292-2004, под цифровой средой понимается среда логических объектов, используемая для описания (моделирования) других сред (в частности, электронной и социальной) на основе математических законов. Другими словами, это множество современных электронных устройств (компьютеры, мобильные телефоны, планшеты и т. д.) и сопутствующее им программное обеспечение (операционные системы, базы данных, социальные сети и т. п.). Большинство современных людей в той или иной степени сталкиваются с цифровой средой как в рамках профессиональной деятельности, так и на досуге.

По мере развития информационных технологий менялись и нормы поведения в сети Интернет. Если в чатах использовались в основном псевдонимы («ники»), то в современных социальных сетях (Facebook, «ВКонтакте» и др.), как правило, используются настоящие имена и фамилии. Пользователи делятся своими переживаниями, представляют себя как личность другим пользователям. И здесь порой возникает конфликт между «Я» идеальным и «Я» реальным. Пользователь может построить свою интернет-личность так, как он того желает, и эта личность не всегда совпадает с реальной. Опасность заключается в том, что в Сети, как правило, проще играть вымышленную роль, это не требует сверхусилий. Тот факт, что многие данные в Интернете не проверяются, дает возможность прослыть знатоком, стать гуру на форуме, победителем в игровой схватке, в то время как в реальном мире все это требует саморазвития,

самосовершенствования, раскрытия своих истинных способностей и лидерских качеств. Результаты такого конфликта могут быть разнообразными: максимальный уход в виртуальный мир из-за разочарования в своем реальном «Я», конфликтная ситуация в семье, влияние различных манипуляторов (мошенники, экстремисты, секты и т. п.) и многое другое [1–5].

Рассматривая идентичность молодежи в цифровой среде, Дж. Палфри и У. Гассер отмечают: «Построение и поддержание идентичности в эпоху Интернета — это сложный процесс, открывающий широкие возможности для большинства молодых людей, которые живут в богатых странах с высоким уровнем развития информационных технологий. Те из них, кто стремится контролировать и самостоятельно формировать соотносимые с их личностью элементы данных, которые на протяжении их жизни будут доступны в сети Интернет третьим лицам, столкнутся с серьезными проблемами. Без радикального изменения технологий, законов и социальных норм это будет сизифов труд. Среди всех аспектов процесса формирования идентичности в цифровую эру два аспекта будут иметь, по всей вероятности, особенно большое влияние: нестабильность и незащищенность» [7, с. 24].

Таким образом, учитывая все большее проникновение цифровых технологий в повседневную жизнь современного человека (особенно в молодежной среде), мы видим как и широкий спектр возможностей, предлагаемых Интернетом, так и огромное количество угроз, изучаемых многими авторами. Формирование цифровой идентичности, информационной грамотности и других качеств, описанных рядом авторов, делает возможным сведение отрицательного влияния цифровой среды на личность к минимуму.

### Список литературы

1. Аكوпова М. М. Особенности личности старших школьников, склонных к интернет-зависимости / М. М. Аكوпова // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. — 2011. — Вып. № 2 (21). — С. 97–99.
2. Белинская Е. П. Стратегии самопрезентации в Интернете и их связь с реальной идентичностью [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская, А. Е. Жичкина. — Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy> (дата обращения: 01.02.2017).

3. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Психологический журнал. — 2004. — Т. 25, № 1. — С. 90–100.

4. Кошелева Ю. П. Возможности самопредъявления пользователей Интернета / Ю. П. Кошелева // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. — 2011. — Вып. № 2 (21). — С. 71–80.

5. Максимова О. А. «Цифровое» поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве / О. А. Максимова // Вестник Челябинского государственного университета. — 2013. — Вып. № 22 (313). — С. 6–10.

6. Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / сост. Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова. — М. : МЦБС, 2013. — 384 с.

7. Палфри Дж. Дети цифровой эпохи / Дж. Палфри, У. Гассер. — М. : Эксмо, 2011. — 368 с.

8. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова [и др.]. — М. : Фонд Развития Интернет, 2013. — 144 с.

9. Шнейдер Л. Б. Пользователь в информационной среде: цифровая идентичность сегодня [Электронный ресурс] / Л. Б. Шнейдер, В. В. Сыманюк // Психологические исследования. — 2017. — Т. 10, №. 52. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n52/1406-shneider52.html> (дата обращения: 12.05.2017).

10. Шнейдер Л. Б. Цифровые аддикты: формирование новых зависимостей и изменение личности молодого человека / Л. Б. Шнейдер // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. — 2017. — Вып. № 1 (42). — С. 72–80.

---

---

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Алферова Анна Дмитриевна**, студентка 4-го курса ФГБОУ ВО «Тобольский педагогический институт им. Д. И. Менделеева», филиал Тюменского государственного университета (г. Тобольск). E-mail: Staysy222@yandex.ru

**Алферова Елена Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Тобольский педагогический институт им. Д. И. Менделеева», филиал Тюменского государственного университета (г. Тобольск). E-mail: lenalfer@mail.ru

**Белобрыкина Ольга Альфонсасовна**, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: olga.belobrykina@gmail.com

**Белова Елена Сергеевна**, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва). E-mail: elenasbelova@mail.ru

**Бозаджиев Вадим Юрьевич**, заместитель директора по научно-методической работе МБОУ «Гимназия № 117» (г. Ростов-на-Дону). E-mail: postgimn117@yandex.ru

**Болдина Тамара Герасимовна**, заслуженный учитель РФ, член-корреспондент АПСН, директор гимназии № 1526 ЮАО г. Москвы. E-mail: t.boldina2011@yandex.ru

**Бостанджиева Татьяна Михайловна**, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Тобольский педагогический институт им. Д. И. Менделеева», филиал Тюменского государственного университета (г. Тобольск). E-mail: bost.vi@mail.ru

**Букатов Вячеслав Михайлович**, доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующий кафедрой пе-

дагогика ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: bukatov@mail.ru

**Видничук Сергей Сергеевич**, аспирант ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: vidni6@mail.ru

**Воронцова Юлия Алексеевна**, преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск). E-mail: yuvoroncova@yandex.ru

**Глебова Светлана Максимовна**, магистрант Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: kraysveta2012@mail.ru

**Григорович Любовь Алексеевна**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: L250762@inbox.ru

**Жаркова Алина Михайловна**, преподаватель ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: zharkova.mpsu@yandex.ru

**Зыкова Маргарита Николаевна**, кандидат психологических наук, преподаватель Калининградского областного института развития образования, методист МБУ ДО «Детско-юношеский центр» (Калининградская область, г. Светлогорск). E-mail: casuel@mail.ru

**Иерей Артемий Жарков**, преподаватель Рязанской православной духовной семинарии. E-mail: ogler@rambler.ru

**Качалина Екатерина Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа». E-mail: vita250803@mail.ru

**Корж Елена Михайловна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: kem\_66@mail.ru

**Кошелева Юлия Павловна**, доцент ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет». E-mail: kosheleva@gmail.com

**Красило Дарья Александровна**, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». E-mail: krasilo@list.ru

**Курачев Дмитрий Геннадьевич**, кандидат психологических наук, доктор философских наук, доцент РАНХиГС (г. Брянск), профессор кафедры общеправовых и социально-гуманитарных дисциплин. E-mail: Kurachev@mail.ru

**Курачева Лариса Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и коррекционной педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (филиал, г. Брянск). E-mail: larisakuracheva@mail.ru

**Лимонченко Роман Андреевич**, студент 4-го курса факультета психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: romaleg@mail.ru

**Марьясова Наталья Валерьевна**, кандидат психологических наук, доцент, психолог, Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение культуры «Межрайонная централизованная библиотечная система имени М. Ю. Лермонтова». E-mail: maria19.08@mail.ru

**Морозова Анна Романовна**, магистрант общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии ГАОУ «Московский городской педагогический университет». E-mail: mor183@bk.ru

**Никитин Алексей Алексеевич**, доктор педагогических наук, действительный член Академии педагогических и социальных наук, доцент, профессор кафедры музыкально-инструментального и вокального искусства ФГБОУ ВО «Хабаровский государственный институт культуры». E-mail: nikitinarts2011@yandex.ru

**Новгородцева Александра Павловна**, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». E-mail: irsana@list.ru

**Петрикова Наталья Валерьевна**, аспирантка очного отделения НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа». E-mail: pve04021961@yandex.ru

**Плигин Андрей Анатольевич**, доктор психологических наук, научный руководитель Центра НЛП в образовании, психотерапевт европейского реестра, коуч, бизнес-консультант, тренер. E-mail: pligin@zmail.ru

**Полякова Ирина Вадимовна**, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет». E-mail: alisapolyak2810@mail.ru

**Рудь Наталья Борисовна**, директор МБОУ «Гимназия № 117» (г. Ростов-на-Дону). E-mail: victoria117@list.ru

**Сафонова Светлана Дмитриевна**, доцент ГАОУ «Московский городской педагогический университет». E-mail: saz-svetlana@yandex.ru

**Семенов Игорь Никитович**, доктор психологических наук, профессор, академик АПСН, академик РАЕ, лауреат Премии Президента РФ в области образования, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», директор Института рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования. E-mail: i\_samenov@mail.ru

**Сибгатуллина Ирина Фагимовна**, доктор психологических наук, профессор, действительный член НК АПСН РФ, профессор кафедры общей и коррекционной педагогики и психологии Института развития образования Республики Татарстан (Казань, Россия), директор международных программ и проектов образования и науки Института интеллектуальных интеграций (Вена, Австрия). E-mail: office@rbs-ifie.at; сайт www.rbs-ifie.at

**Скуднова Татьяна Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, доктор философских наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии Таганрогского института



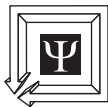
имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». E-mail: skudnovatd@yandex.ru

**Сотникова Татьяна Юрьевна**, аспирантка кафедры общей психологии, НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа». E-mail: stu888@mail.ru

**Шиннерль Михаэла**, магистр, главный администратор международных программ и проектов образования и науки Института интеллектуальных интеграций (Вена, Австрия). E-mail: office@rbs-ifie.at; сайт www.rbs-ifie.at

**Шнейдер Лидия Бернгардовна**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: lshnejder@yandex.ru

**Ярмова Татьяна Борисовна**, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Гимназия № 117» (г. Ростов-на-Дону). E-mail: victoria117@list.ru



# ИЗДАТЕЛЬСТВО МОСКОВСКОГО ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Московский психолого-социальный университет издает и распространяет по подписке журналы, которые входят в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук. С содержанием журналов вы можете ознакомиться на сайте <http://www.mpsu.ru/pubhouse>

Оформить подписку можно через общероссийский каталог «Роспечать», объединенный каталог «Пресса России», а также через каталог «Газеты и журналы», выпускаемый группой компаний «Урал-Пресс» (<http://www.ural-press.ru/catalog/rules>).

**«Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии».** Главный редактор — Лидия Бернгардовна Шнейдер, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36648, «Пресса России» — 91835.

**«Известия Российской академии образования».** Главный редактор — Михаил Абрамович Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии и развития образования РАО». Подписные индексы: «Роспечать» — 71933, «Пресса России» — 91836.

**«Мир образования — образование в мире»:** научно-методический журнал. Главный редактор — Игорь Алексеевич Алехин, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 80531, «Пресса России» — 91837.

**«Мир психологии»:** научно-методический журнал. Главный редактор — Эди Викторовна Сайко, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Подписные индексы: «Роспечать» — 47110, «Пресса России» — 91838.

**«Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики».** Главный редактор — Любовь Алексеевна Григорович, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36640, «Пресса России» — 91840.

**«Публичное и частное право».** Главный редактор — Виктор Александрович Михайлов, доктор юридических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 37027, «Пресса России» — 91841.

---

---

Справки о наличии книг, отправке заказов, о приеме заказов и заключении договоров на поставку литературы по тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301 или (495) 234-43-15, а также по электронной почте [publish@mpsu.ru](mailto:publish@mpsu.ru)

Библиотеки образовательных учреждений комплектуются на льготных условиях.

## ФЕЛЬДШТЕЙНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

*I Межвузовская  
научно-практическая конференция  
(16 мая 2017 г.)*

*Корректоры:* Таирова Г. А.

Сысоева Ю. А.

*Компьютерная верстка*

*и дизайн:*

Гальчук М. Б.

Издательство

Московского психолого-социального университета

115191, Москва, 4-й Рощинский проезд, 9а

Тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301, 1312

E-mail: [publish@mpsu.ru](mailto:publish@mpsu.ru)

Подписано в печать 25.04.2017. Заказ №  
Бумага офсетная № 1 80 г/м<sup>2</sup>. Формат 60х90 1/16  
Усл. печ. л. 15,25. Тираж 500 экз.

Отпечатано с готовых файлов заказчика  
в Публичном акционерном обществе  
«Т8 Издательские Технологии»

109316, г. Москва, Волгоградский проспект, дом 42, корпус 5

Тел.: (495) 221-89-80