ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Министерство образования и науки Российской Федерации

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Международная Академия Психологических Наук

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы национальной научно-практической интернет - конференции с международным участием

Ярославль
2018

УДК 159.9
ББК 88

Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования : материалы национальной научно-практической интернет - конференции с международным участием / под науч. ред. В.А. Мазилова. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2018. – 188 с.

В настоящий сборник включены статьи, представленные на конференции по теоретическим и прикладным проблемам психологии образования «Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования». Материалы отражают многообразие и широту научно-практических интересов исследователей к проблемам интеграции, взаимодействия академической и практико-ориентированной психологии.

Редакционная коллегия:
Т. В. Бугайчук, В. А. Мазилов (научный редактор), Ю. Н. Слепко

УДК 159.9
ББК 88

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2018
© Авторы статей, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 5

РАЗДЕЛ I

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ДОВЕРИЕ КАК ПСИХОПРАКТИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА 12
И. В. Антоненко

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ 16
О. А. Артемьева

О ТАК НАЗЫВАЕМОМ «СХИЗИСЕ» МЕЖДУ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИЕЙ 20
А. М. Двойнин

ОСОБЕННОСТИ ПРИНЦИПА ТРИНИТАРНОСТИ В ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ 25
Г. С. Есаян

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИИ 30
И. Н. Карицкий

СФЕРА ПСИХОЛОГИИ: ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 34
И. Н. Карицкий

ИНТЕГРАЦИЯ И ПСИХОЛОГИЯ: ЛИКИ ИНТЕГРАЦИИ 39
В. А. Мазилов
Ю. Н. Слепко

КОНТЕКСТЫ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: ФИЛОСОФИЯ НАУКИ 48
В. А. Мединцев

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЦИКЛОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ 52
Ю. П. Поварёнков

К МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ» 57
Л. И. Шрагина

РАЗДЕЛ II

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ, ПРОВОДИМЫЕ В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 62
Ю. Н. Андрейкина

ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ УМСТВЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА 65
Т. В. Бугайчук
П. С. Федорова

ДИНАМИКА СТРУКТУРЫ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ 70
А. В. Горбушина

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ОБУЧЕНИЕМ В ВУЗЕ 76
Ю. В. Гусева
А. Э. Цымбалюк

О ТЬЮТОРЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 81
А. А. Ельцов

РОЛЬ КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ В ВЫБОРЕ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГАМИ-КОНСУЛЬТАНТАМИ 85
А. А. Казак

МЕЖПОЛУШАРНАЯ АСИММЕТРИЯ МОЗГА. ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ВЕДУЩИМ ПРАВЫМ И ВЕДУЩИМ ЛЕВЫМ ПОЛУШАРИЕМ МОЗГА 89
М. В. Караванова

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ 93
Т. Г. Киселева

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА И ЭФФЕКТИВНОЕ СОЦИАЛЬНОЕ И ЦЕННОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ 97
В. В. Козлов
Г. А. Стародубцева

СЕМЬЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ 102
Е. Н. Корнеева

РАЗВИТИЕ САМОПОНИМАНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ 107
Н. А. Костылева

Н. П. Ансимова

ОСОБЕННОСТИ ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В НАЧАЛЕ ОБУЧЕНИЯ 111
М. Н. Кротова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ 115
А. В. Круглов

ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ 119
К. В. Луцик
С. А. Городилова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ПРЕВЕНТИВНОЙ РАБОТЫ В ОТНОШЕНИИ СТРАХА МЕДИЦИНСКИХ ПРОЦЕДУР У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 122
О. В. Масляная

«ПОРТРЕТ ПОТРЕБИТЕЛЯ» ЧАСТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И МАРКЕТИНГОВЫЙ АСПЕКТЫ 126
А. В. Никитина
А. Н. Минеев

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ С УРОВНЕМ ЕЕ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ 131
Ю. В. Отряхина

ЛИЧНОСТНЫЙ ИНФАНТИЛИЗМ СТУДЕНТОВ-УРОЖЕНЦЕВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА И ПРИЕЗЖИХ 135
А. А. Паршонкова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ 139
П. А. Полякова
Т. В. Бугайчук

О ЗНАЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ 143
О. В. Ракитина

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ 147
М. В. Роон

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ТРЕВОЖНОСТЬ РЕБЕНКА 151
Н. А. Рощина

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В СВЯЗИ С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ СУБЪЕКТНОСТИ 154
О. В. Рудыхина

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА 157
Н. Г. Рукавишникова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ РОДИТЕЛЕЙ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ ПОДРОСТКОВ 160
А. В. Сковородина

АКАДЕМИЧНОСТЬ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЙ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГИИ 164
Ю. С. Смирнова

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 169
Е. С. Троцкая

К ПРОБЛЕМЕ ДИНАМИКИ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ЭФФЕКТИНВОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ МОЛОДЕЖИ, В УСЛОВИЯХ ТРАНЗИТИВНОГО ОБЩЕСТВА 172
В. А. Урываев
И. Г. Сенин
В. В. Золотарева
Л. А. Крамская

ПОДРОСТОК В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ 176
И. С. Якиманская

ПРОЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ АССОЦИАТИВНЫХ СЛОВЕСНЫХ МЕТОДОВ К КОМПЬЮТЕРНОЙ ГЕЙМИФИКАЦИИ 179
Костригин А.А.
Плякин И.А.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНТЕГРАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ 183
Панферов В.Н.
Микляева А.В.
Безгодова С.А.
Васильева С.В.

ПРЕДИСЛОВИЕ

ЗНАНИЕ, ИНТЕГРАЦИЯ, НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО
(Предисловие к тематическому сборнику научных трудов)

> «Теория - это когда все известно, но ничего не работает.
> Практика - это когда все работает, но никто не знает почему.
> Мы же объединяем теорию и практику: ничего не работает...
> и никто не знает почему!»
>
> *Альберт Эйнштейн*

С давних пор известно, что человеческое знание имеет разные источники. Знание – сила. И так же хорошо известно, что между знанием теоретическим и знанием практическим есть весьма значительная разница. Казалось бы, что проще: надо объединить знание из разных источников, полученное разными методами на благо.

Великий физик в очередной раз дал человечеству урок практической эпистемологии. Показав, что надежды на магию объединения могут быть и иллюзорными… И все же упрямо, то здесь, то там пытаются некоторые субъекты познания соединить, синтезировать, интегрировать имеющееся в их распоряжении знание, надеясь, то ли на значительный его прирост, то ли в дерзости своей бросая вызов высшим силам. Впрочем, довольно шуток, обратимся к фактам.

Проблема эта актуальна и для психологии. Психология тоже имеет различные корни. Практическая и теоретическая психологии существенно различаются, более того, между ними существует раскол, который с легкой руки Ф. Василюка именуется схизисом.

Конечно, этот раскол существенно осложняет процессы интеграции знания.

Полтора десятка лет тому назад А.В. Юревич писал о призраке интегративной психологии, бродящем по психологической науке. В начале двухтысячных об интеграции много говорили, но реальных очагов интеграции было немного. Не секрет, что в психологии многие процессы проходят волнообразно: усиление интереса и внимания к проблеме постепенно сменяется снижением и угасанием последних. Представляется, что сейчас мы находимся на пороге нового подъема. Сегодня можно уже говорить, что существуют центры, где такая работа ведется (РГПУ, СПбГУ, ИП РАН, ЯГПУ, Институт психологии НАН Украины и др.).

В настоящее время опубликованы работы, которые позволяют констатировать, что обсуждение вопросов взаимодействия академической и практической психологий вышло на новый методологический и теоретический уровень (см. сборник работ, вышедший в 2015 г. в издательстве Института психологии РАН [1]).

Настоящий сборник статей, подготовленный коллективом кафедры общей и социальной психологии и коллег, взаимодействующих с кафедрой, посвящен

дальнейшему обсуждению разнообразных вопросов взаимодействия академической и практической психологий. В него вошли работы ученых, исследователей, теоретиков и практиков из Москвы, Иркутска, Ярославля, Оренбурга, Санкт-Петербурга, Костромы, Кирова, Еревана, Минска, Киева, Одессы.

В этом сборнике, в частности, представлены работы, в которых обсуждаются вопросы взаимодействия академической и практической психологий, не получившие еще подробного освещения.

В статье И.В. Антоненко (Москва) формулируется проблема взаимодействия академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования в контексте изучения доверия как базового фактора педагогического процесса. Историческим аспектам взаимоотношения практической и исследовательской психологии в современной России посвящена работа О.А. Артемьевой (Иркутск). К проблеме «схизиса» между исследовательской и практической психологией в своей работе обращается А.М. Двойнин (Москва), утверждая, что продуцируемое исследовательской и практической психологией знание - разного рода, а потому различие между ними вполне естественно. К анализу возможностей интеграции психологии как деятельности и как научного знания на основе базовой структуры деятельности обращается И.Н. Карицкий (Москва). Использованию достижений общенаучной методологии и философии науки в решении проблемы интеграции психологического знания посвящена статья В.А. Мединцева (Киев). К рассмотрению методических проблем преподавания курса «Актуальные проблемы теоретической психологии» в своей работе обращается Л.И. Шрагина (Одесса). Анализу этих и ряда других проблем посвящены работы авторов, размещенные в первом разделе сборника трудов конференции - «Методология и технологии взаимодействия академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования».

Второй раздел сборника посвящен результатам исследований в сфере образования, проводимым в контексте академической и практико-ориентированной психологии. Ввиду многообразия проблем и вопросов, поднимаемых в современной психологической науке в отношении образования, данный раздел сборника является достаточно представительным. Так, опыту профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами посвящена работа Т.В. Бугайчук и П.С. Федоровой (Ярославль). К результатам исследования психологических факторов интернет - зависимости у подростков обращается в своей статье Т.Г. Киселева (Ярославль). Различным аспектам проблемы развития самопонимания в юношеском возрасте посвящена статья Н.П. Ансимовой и Н.А. Костылева (Ярославль). Результаты исследования особенностей звукопроизношения у младших школьников с дислалией представлены в статье К.В. Луцик и С.А. Городиловой (Киров). Анализу проблемы личностного инфантилизма студентов - уроженцев Санкт-Петербурга и приезжих студентов посвящено исследование А.А. Паршонковой (Санкт-Петербург). В статье О.В. Рудыхиной (Санкт-Петербург) представлены

результаты исследования копинг-стратегий студентов разных профессиональных направлений подготовки.

Как видно из краткого описания представленных на конференцию материалов, спектр исследований, носящих практикоориентированный характер, достаточно широк. Уверены, что знакомство читателей с обоими разделами сборника будет продуктивным, позволит увидеть новые грани интеграции академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования.

Библиографический список

1. Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича: М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015

В.А. Мазилов, Ю.Н. Слепко, Т.В. Бугайчук

РАЗДЕЛ I

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.95+ 316.6

ДОВЕРИЕ КАК ПСИХОПРАКТИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

И. В. Антоненко

доктор психологических наук, доцент
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина, г. Москва

Аннотация. Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования рассмотрено в преломлении через базовый фактор доверия в педагогическом процессе. Уровень доверия существенным образом определят качество образования.
Ключевые слова: образование, доверие, академическая психология, практико-ориентированная психология, учитель как практический психолог.

Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования осуществляется во многих отношениях. Одни из них представлены в явном виде (тренинги, консультирование, профилактика, саморегуляция, личностный рост), другие представлены в менее явной форме или имплицитно, зачастую тесно переплетаясь с различными аспектами образовательного и воспитательного процесса. Доверие является таким существенным, не всегда явным фактором осуществления педагогической деятельности. Ряд исследователей актуализируют проблему соотношения академической и практико-ориентированной психологии, полагая, что их более тесное взаимодействие дает существенный содержательный прирост в обоих областях психологии [2; 5; 6; 9; 11; 14].

На психологическое содержание образования и его значимость в педагогическом процессе обращают внимание многие исследователи, подчеркивая, что только с учетом особенностей психологического взаимодействия учителей и школьников, педагогов и студентов можно добиться эффективности самой образовательной деятельности [1; 7; 10; 12; 15]. Доверие является одним из важнейших моментов психопрактического взаимодействия в образовательной деятельности, психологическим базисом, на котором это взаимодействие строится. Доверие относится к тотальным социальным феноменам, существующим на всех уровнях и во всех сферах общества. Само существование общества зависит от степени взаимного доверия людей. Доверие обеспечивает снижение различных социальных издержек и эффективное функционирование общества. В то же время в отдельных социальных областях доверие является более востребованным, чем в других. Это, например, – семейные отношения, медицина, педагогическая и образовательная деятельность, психологические практики и др. [3; 4; 8; 10; 13].

Доверие в педагогике – это, в первую очередь, взаимное доверие школьника (студента) и учителя (преподавателя), хотя и не только. Но именно

доверие учащего и учащегося друг к другу составляет важнейший компонент обучения и воспитания. В большинстве случаев первоклассники приходят в школу с установкой доверия к взрослым людям вообще и, в частности, к своему учителю. Для них все, что исходит от учителя, является правдой и подлежит исполнению. Учитель более искушен, не всегда и не всем доверяет. И своим доверием или недоверием формирует в школьнике уверенность или неуверенность в себе, чувство собственного достоинства, самоуважения, значимости, компетентности или заниженную самооценку, желание учиться, идти в школу или страх перед учителем, активность или пассивность, миролюбие или агрессивность и т.д. и т.п. Доверие учителя – это не только его спонтанная реакция на те или иные действия ученика, в гораздо большей мере – это тончайший инструмент формирование личности ребенка, которым надо уметь пользоваться, отслеживая все последующие результаты, помня о том, что в процессе становления человека нет несущественных моментов, все оказывается решающим, все имеет те или иные плоды [1; 9].

Как известно, обучение и воспитание неразрывны, нельзя просто передать некоторую сумму знаний и развить навыки и умения работы с этими знаниями, одновременно не формируя личность. Человек является целостным существом, и всякое воздействие на него формирует и знание о реальности, и отношение к ней, и практические способности взаимодействия с ней. Только эти знания, отношения и способности не эквивалентны у разных учеников, у одних они содержат в существенной своей части негативные компоненты (избегание жизни, неуверенность, страх, озлобленность, пассивность, слабо развитые социальные и учебные навыки и т.д.), у других в большей степени – позитивные (радость жизни, уверенность в себе, любовь к окружающим, миролюбие, активность, хорошо сформированные социальные и учебные, позже профессиональные навыки и пр.). Роль учителя (и преподавателя), если и не решающая в становлении личности учащегося (есть еще родители, родственники, друзья, воспитатели детского сада, соседи, кино, телевидение и т.д.), то одна из важнейших, иногда спасительных, если он вовремя почувствует проблемы ребенка, поддержит его, проявит к нему свое доверие и поможет найти свой путь в жизни.

Э. Эриксон [14] когда-то ввел понятие базового доверия (недоверия), которое формируется в первые годы жизни и является в основном результатом общения младенца с матерью (или того, кто ее заменяет). Оно характеризуется определенным уровнем доверия или недоверия к миру. Базовое доверие затем сопровождает человека всю жизнь и лежит в основе всех его отношений с окружающей средой. В то же время все взаимодействия человека с другими людьми подтверждают и укрепляют или опровергают и ослабляют тот тип базового доверия, который был сформирован, делают его более дифференцированным, избирательным, гибким. Значение учителя состоит в том, чтобы с одной стороны, укрепить в целом доверие ребенка к миру, что формирует позитивную, успешную, развитую, психически и физически здоровую личность, и, с другой стороны, помочь развить избирательное доверие к социальной реальности, адекватное отдельным ее проявлениям.

Учитель имеет дело, по крайней мере, с двумя довериями: со своим доверием к людям и доверием ученика. Это ставит вопрос о психологическом портрете личности учителя: с каким уровнем базового доверия человек имеет право быть учителем? Подозрительные и недоверчивые люди, будучи воспитателями и учителями, способствуют развитию аналогичных качеств у своих подопечных, их не любят, избегают, но также и невольно заимствуют их специфические особенности личности. То есть такой учитель, по крайней мере, в двух отношениях играет негативную роль в формировании учеников. Во первых, снижается эффективность обучения в силу его личностных характеристик (его не любят, значит, не любят и учиться у него). Во вторых, у него перенимают его по сути антисоциальные черты характера, и общество получает новую группу подозрительных и недоверчивых людей, низкоэффективных и не способных на взаимопомощь. Учитель с высоким уровнем базового доверия, как показывают исследования социальных психологов, доверяет окружающим, доверяет своим ученикам, не акцентирует свое внимание на их вольных или невольных просчетах, интерпретирует их поведение в позитивном ключе. Его любят, у него легко учиться, ему подражают, он является идеалом для учеников. Он поднимает уровень доверия к себе у тех, кто имеет с ним дело, он просто делает окружающих счастливыми. И недооценивать этот фактор в педагогическом процессе нельзя.

Конечно, учитель должен быть практическим психологом [8; 9; 10]. Он должен разбираться и в себе, и в своих учениках, уметь составить их подробный и адекватный психологический портрет. Как воспитывать и учить, если ты не знаешь, с кем имеешь дело, на что способны и на что неспособны твои подопечные?! Он должен также практически владеть методами психологического сопровождения педагогического процесса, инструментарием психопрактического воздействия. Доверие – один из важнейших и тончайших инструментов педагогической деятельности. Вовремя проявленное доверие способно кардинально повлиять на развитие ребенка, сформировать позитивные качества личности, учебные навыки, социальную компетентность. Доверие обязывает и проявленным доверием дорожат, и поэтому оно безотказно действует в случае самых сложных и запущенных в педагогическом отношении ситуаций, представляя собой эффективный способ их положительного разрешения.

Таким образом, взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования осуществляется через узкое психологическое пространство доверия, это центральная призма преломления всех основных факторов образовательного процесса. И в зависимости от того как это пространство будет выстроено будет определяться качество самого образовательного процесса.

Библиографический список

1. Акопов Г.В., Варфоломеева Т.П., Чернышова Е.Л. Социальная психология

образования // Самарский научный вестник. 2013. №4 (5). С.9-11.
2. Антоненко И.В. О значимости доверия в структуре профессионально-педагогической компетентности учителя // Теории и технологии качества образования в XXI веке: акмеологические и психолого-педагогические аспекты: Мат-лы междунар. симпозиума. Кострома, 18-19 марта 2004 г. В 2 т. Т.2. / отв. ред. Н.В.Кузьмина, Н.П.Фетискин. М.; Кострома, КГУ им. Н.А.Некрасова.
3. Антоненко И.В. Социально-психологическая сущность доверия: от психического явления к функциональному органу // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2008. №10. С.19-22.
4. Антоненко И.В. Доверие: понятие, генезис, структура // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2015. №2. С.34-44.
5. Антоненко И.В. Социальная психология доверия // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Международной научно-практической конференции. М.: МГУДТ, 2016. С.31-39.
6. Зинченко В.П. Психология доверия. Самара, 2001.
7. Калинин И.В. Фрустрация как внутреннее условие конфликтного поведения человека. Ульяновск: УлГУ, 1997.
8. Карицкий И.Н. Интегральная модель психологической практики // Интегративный подход к познанию психологии человека. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2017. С.107-121.
9. Карицкий И.Н. Психологические игрушки // Перспективы психологической науки и практики: сб. статей Междунар. научно-практ. конф. РГУ им. А.Н.Косыгина, 16 июня 2017 г. / под ред. В.С.Белгородского и др. М.: РГУ им. А.Н.Косыгина, 2017. С.561-566.
10. Лидерс А.Г. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту // Журнал практического психолога. 1996. №3.
11. Мазилов В.А. Психология академическая и психология практическая, их соотношение: прошлое, настоящее, будущее // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / отв. ред.: А.Л.Журавлев, А.В.Юревич. М.: ИП РАН, 2015. С.91-145.
12. Сенющенков С.П. К проблеме становления профессиональных ценностей молодежи в условиях высшего образования // Качество современных образовательных услуг - основа конкурентоспособности вуза: Сб. статей по материалам межфакультетской учебно-методической конференции / отв. М.В.Шаталова. Краснодар: Кубанский государственный аграрный университет, 2016. С. 392-395.
13. Скрипкина Т.П. Доверие в рекрутинговой деятельности как фактор эффективности управления человеческим ресурсом // Вестник Университета Российской академии образования. 2013. №3 (66). С.8-17.
14. Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб.: Речь, 2000.
15. Янчук В.А. Психологические основания образовательной инноватики // Инновации в образовании. 2003. №2. С.35-43.

УДК 159.9.019

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

О. А. Артемьева

доктор психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Аннотация. Обосновывается проблема взаимоотношений практической и исследовательской психологии, представляются существующие подходы к ее анализу, теоретические предпосылки и возможности решения на материале истории российской психологии.
Ключевые слова: история психологии, российская психология, практическая психология, исследовательская психология.

Квалифицированное психологическое сопровождение различных сфер деятельности россиян, в том числе в сфере образования, является осознанной потребностью современного общества. Эффективная организация такого сопровождения невозможна без понимания факторов и закономерностей, детерминирующих развитие практической психологии и ее взаимоотношения с исследовательской (академической) психологией.

В отечественных академических кругах продолжается дискуссия о «схизисе» или «разрыве» между практической и исследовательской психологией в России, его причинах и возможностях преодоления [4;15], определяются методологические корни, социальные и другие причины «схизиса» [7].

Одним из аспектов решения проблемы на современном этапе является ее историко-научная рефлексия, позволяющая на фактологическом материале конкретного периода осмыслить когнитивные предпосылки, социальные факторы и условия возникновения и усиления «схизиса». Вместе с тем, анализ истории развития психологии традиционно сводится к изучению достижений исследовательской психологии. Представление истории становления практической психологии в начале XX столетия обычно ограничивается анализом отдельных случаев развития практической психологии в сферах образования, отбора кадров и т.д. [9; 16; 17].

При реконструкции истории практической психологии в России значительное внимание уделяется ее социальному аспекту. В работах К.А. Абульхановой-Славской, О.А. Артемьевой, А.В. Брушлинского, А.Н. Ждан, В.А. Кольцовой, Ю.Н. Олейника и Б.Н. Тугайбаевой, Н.С. Курека, В.М. Лейбина, Т.Д. Марцинковской, О.Г. Носковой, В.И. Овчаренко, А.М. Эткинда и др. становление, развитие и ликвидация научно-практических течений отечественной психологии объясняется влиянием экономических,

политических, идеологических факторов, определяющих социальную ситуацию развития отечественной науки в целом. Реже обсуждаются внутринаучные детерминанты, определившие историческую судьбу таких течений, как педология и психотехника [6; 10].

Отдельное внимание историков психологии уделяется разработке периодизаций развития научно-практических течений отечественной психологии. Основная часть предлагаемых периодизаций предложена по итогам изучения развития отдельных областей научного психологического знания в российском социокультурном контексте [1; 9; 10; 11]. В качестве оснований периодизации авторы рассматривают наиболее значимые события социальной истории отечественной психологии на уровне общества и научного сообщества, а также доминирующие формы существования научно-практического течения в социокультурной среде.

Современные попытки реконструкции истории отдельных областей советской психологии, например, практико-ориентированной психологии рекламы и академической сравнительной психологии [12; 13; 14] выполнены российскими исследователями в рамках решения более общих задач – представления теоретических основ и вклада ведущих отечественных психологов в их разработку.

Вопрос об отношениях практической и исследовательской психологии в историко-научных работах, посвященных российской психологии, до сих пор предметно не рассматривался. Вместе с тем, как известно, еще в рукописи 1926 г. «Исторический смысл психологического кризиса» Л.С. Выготский обсуждал значение практики для развития психологической науки [5]. Автор не выделял практическую психологию как самостоятельную область и сферу деятельности профессиональных психологов. Но, по сути, именно с практической психологией связывал перспективы развития современной ему психологии. Им же заложены основы изучения отношений исследовательской психологии и общественной практики через развитие практической психологии. Названные идеи Л.С. Выготского звучат в работах современных методологов [4; 15], но пока редко и эпизодически находят реализацию в историко-психологических работах [3; 8].

Активизация работы по анализу отношений практической и исследовательской психологии, привлечение к ее решению не только методологов, но и историков психологии является одной из перспективных тенденций комплексного исследования развития российской психологии в советский период. Работа, проводимая нами в этом русле, позволит не только определить значение социальных условий в развитии отечественной психологической теории и практики [2], но предложить целостную историко-психологическую концепцию взаимоотношений практической и исследовательской психологии в советской России. Мы планируем вскрыть противоречия процесса развития психологии как науки и практики, характер его зависимости от социальных, научно-социальных условий, предметно-логических и личностных детерминант научной деятельности, а также преимущества и ограничения становления самобытной отечественной

психологии.

Работа подготовлена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 17-36-01096, использованы результаты исследования по гранту Президента Российской Федерации № МД-1443.2017.6.

Библиографический список

1. Артемьева, О.А. Социально-психологическая детерминация российской психологии в первой половине XX столетия [Текст] / О.А. Артемьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 534 с.
2. Артемьева, О.А. Предыстория «диагонального разрыва»: уроки социальной истории психоанализа, педологии и психотехники в России столетия [Текст] / О.А. Артемьева // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 311-336.
3. Артемьева, О.А. Прикладная психология и психологическая практика: к истории и теории вопроса [Текст] / О.А. Артемьева, О.В. Синёва // Психология и психотехника. – 2013. – № 4. – С. 401-407.
4. Василюк, Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса [Текст] / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 25–40.
5. Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса: Методологическое исследование [Текст] / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 291–436.
6. Курек, Н.С. История ликвидации педологии и психотехники в СССР / Н. С. Курек. СПб.: Алетейя , 2004. –330 с.
7. Мазилов, В.А. Психология академическая и практическая: актуальное сосуществование и перспективы [Текст] / В.А. Мазилов // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. № 3. – С. 81-90.
8. Мазилов, В.А. Последняя осень советской психотехники [Текст] / В.А. Мазилов, Н.Ю. Стоюхина // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2. № 4. – С. 223-236.
9. Марцинковская, Т.Д. История психологии [Текст]: учебн. / Т.Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2009. – 544 с.
10. Носкова, О.Г. История психологии труда в России: 1917–1957 гг. [Текст]: дис. … д-ра психол. наук / О.Г. Носкова. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 492 с.
11. Овчаренко, В.И. История российского психоанализа и проблемы ее периодизации [Текст] / В.И. Овчаренко // Архетип. Философский и психоаналитический журнал. – 1996. – № 3-4. – С. 145–150.
12. Сотская, М. Н. Зоопсихология и сравнительная психология: учебн. для вузов [Текст] / М. Н. Сотская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 641 с.
13. Стоюхина, Н.Ю. Некоторые факты из истории психологии советской рекламы [Текст] / Н.Ю. Стоюхина // Экономическая психология: прошлое,

настоящее, будущее. – 2016. – № 3-1. – С. 113-120.
14. Филлипова, Г.Г. Зоопсихология и сравнительная психология: учебн. для вузов [Текст] / Г.Г. Филлипова. – 6-е изд. – М.: Академия, 2012. – 544 с.
15. Юревич, А.В. Еще раз о «схизисе» исследовательской и практической психологии [Текст] / А.В. Юревич // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 70-90.
16. Lück, H.E. Geschichte der Psychologie. Strömungen, Schulen, Entwicklungen [Text]: 4., überarb. & erw. aufl. / H.E. Lück. – Stuttgart: Kohlhammer, 2009. – 210 s.
17. Schultz, D. A History of Modern Psychology [Text] / D. Schultz, S. Schultz. 10th ed. – CA: Wadsworth Publishing Comp., 2011. – 414 p.

УДК 159.9

О ТАК НАЗЫВАЕМОМ «СХИЗИСЕ» МЕЖДУ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИЕЙ

А. М. Двойнин

кандидат психологических наук, доцент
Московский городской педагогический университет, г. Москва

Аннотация. В статье подвергается сомнению традиционное для многих методологов восприятие различия между исследовательской и практической психологией как «схизиса», разрыва. Утверждается, что знание, продуцируемое исследовательской и практической психологией – разного рода, а потому различие между ними («люфт») вполне естественно.
Ключевые слова: исследовательская психология, практическая психология, психологическая теория, психологическая практика, академическая психология, единство психологии, психологическая наука и практика

Одной активно обсуждаемых современными методологами психологии тем является проблема взаимоотношений исследовательской и практической психологии. В виду того, что отечественная психология до 1990-х годов шла преимущественно по исследовательскому пути развития, приход в Россию зарубежных практических психологических подходов в 1990-е гг. привел российское психологическое сообщество к переживанию *разрыва* между академической (исследовательской) и практической психологией. Ф.Е. Василюк, отмечая, что «разрыв между психологической практикой и наукой стал увеличиваться и достиг угрожающих размеров» [1; с. 26], заключает: «К сожалению, приходится диагностировать не кризис, но схизис нашей психологии, ее расщепление. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью, как две субличности диссоциированной личности» [Там же]. Данное различие между двумя «психологиями» сохраняется и в психологическом образовании.

Масштаб разрыва между психологической наукой и практикой отечественные ученые оценивают по-разному. Например, А.Б. Орлов (2012), ссылаясь на непростые реалии научной жизни в постсоветском обществе, полагает, что теория и практика в психологии находятся даже в состоянии конфронтации. По мнению В.А. Мазилова, «разрыв между теорией и практикой в психологии, существовавший в двадцатые годы (о нем писал Л.С. Выготский в 1927 году), ныне углубился и превратился в глубокую пропасть – в первую очередь, по причине многократного увеличения масштабов психологической практики» [4; с. 25]. Более мягкую оценку сложившейся ситуации дает А.В. Юревич, который утверждает следующее: «Хотя «разрыв» между практической и академической психологией по-прежнему существует, он уже не выглядит как непреодолимая пропасть, и наблюдается их интенсивная и разноплановая

конвергенция» [5; с. 518]. А.Л. Журавлев с Д.В. Ушаковым отмечают: «Дело выглядит так, будто сегодня об одном и том же предмете – человеческой психике – существуют по меньшей мере два рода знания, один из которых экспериментально проверяем, но по каким-то причинам не отвечает потребностям психотерапевтической практики, а другой – наоборот, соответствует нуждам практикующих психотерапевтов и ими порождается, но плохо поддается экспериментальной проверке» [3; с. 6]. Очень активно данная тема стала обсуждаться не так давно на страницах «Психологического журнала» в публикациях А.Л. Журавлева и Д.В. Ушакова (2011), А.В. Юревича (2012), В.М. Розина (2012), А.Б. Орлова (2012),Т.А. Жалагиной и Е.Д. Короткиной (2012), А.В. Сухарева (2012), а также в специально изданном Институтом психологии РАН сборнике «Взаимоотношения исследовательской и практической психологии» (М., 2015).

Часто психологи, рассуждая о проблемах своей науки и практики (в том числе, о проблеме взаимоотношений исследовательской и практической психологии), любят брать за эталон естественные науки – физику, химию, биологию и др. и сравнивать психологию с ними. При этом очевидно, что аналогия между естественными науками и психологией весьма условна, если вообще адекватна. Более того, представления психологов о естественных науках нередко находятся на упрощенном бытовом уровне (Юревич, 2012). Действительно, в теоретических позициях многих психологов по фундаментальным проблемам психологии можно увидеть представление о естественных науках, как обладающих концептуальной стройностью, внутренним единообразием, непротиворечивостью теорий, объективным знанием и т.п. Естественные науки психологи иногда превозносят за образцовую взаимосвязь теории и эксперимента, за строгое соблюдение детерминистских схем. Однако данное представление достаточно мифологично (Аллахвердов, 2003) и соответствует лишь классическому идеалу естественных наук. В реальности же их объективность, теоретическая стройность, концептуальная непротиворечивость и четкое соответствие между теорией и практикой переоцениваются.

Мы полагаем, что эталон естественных наук малопригоден для анализа взаимоотношений исследовательской и практической психологии из-за фундаментальных особенностей психологии, отличающих ее от естественных наук (недоступность психики стороннему наблюдению, совпадение в психологическом исследовании позиций субъекта и объекта познания, материальность и идеальность психики, специфичность носителя психики – человека – как одновременно природного и культурного существа).

Существенным для решения обсуждаемой проблемы является понимание того, что, когда говорят о схизисе и необходимости его преодоления, то под исследовательской психологией подразумевают *фундаментальную*, а под практической психологией – *практику психологической помощи*. При этом забывают, что исследовательская психология может также быть и прикладной (практико-ориентированной), а практическая психология - не сводиться к психологической помощи (как например, практика применения

психологических знаний для организации производства, улучшения пользовательских характеристик товаров и мн. др.). Такое объемное видение делает взаимоотношения исследовательской и практической психологии многоуровневыми и нелинейными, что ставит под сомнение однозначность диагноза схизиса и не дает надежды на простое решение проблемы.

Важно понять, почему единство фундаментальной психологии и психологической практики (как это представляется в мечтах психологам) в принципе невозможно.

Фундаментальное знание выстраивается в логике решения предварительно обозначенных теоретических проблем и выдвигаемых для их решения гипотез, формулируется преимущественно на теоретическом языке и вступает в коммуникацию с уже существующими теориями, установленными фактами. Практическое знание выстраивается в логике решения задач практики (например, как и чем в определенной ситуации можно помочь клиенту психолога), формулируется преимущественно на языке практического действия (манипулирования с реальностью) и вступает в коммуникацию с уже имеющимися технологиями (сценариями) этого действия. С этой позиции, фундаментальная психология не обязана иметь практический «выход».

Если обратиться к генезису некоторых теорий практической и фундаментальной психологии, то можно увидеть следующую картину. Многие объяснительные схемы (концепции) практиков (психоаналитиков, гештальтистов, гуманистических психологов и др.) возникли в ситуациях необходимости разработки и осознанного применения методов психологической помощи клиенту. В отличие от исследователя, занимающегося фундаментальными проблемами науки и старающегося создать объективную, относительно истинную, логически непротиворечивую теорию (насколько это, разумеется, возможно), для практика, оказывающего психологическую помощь конкретному человеку и создающего для этого объяснительную схему (концепцию), важна не столько истинность этой схемы, сколько ее приложимость к решению задач практики, эффективность, технологичность и т.п. При этом понятно, что объяснительная схема психолога-практика может быть в отдельных случаях даже нелепа с научной точки зрения, однако будет «работать».

Поскольку фундаментальная психология и психологическая практика создают объяснительные схемы *разного рода*, причем не только по самому содержанию, но и по способу их построения, ставить на одну доску психоаналитическую концепцию и культурно-историческую теорию – занятие бессмысленное: они призваны решать задачи также разного рода. Мерить концепцию, «выросшую» из практики, мерками теории, родившейся в исследовательском поиске фундаментальной науки, – занятие полезное для интеллектуальных упражнений, но не приносящее пользы ни той, ни другой стороне. Как правило, итог такого анализа известен заранее: «фундаментальщик» найдет концепцию практика не соответствующей научным критериям (например, методологически ошибочной, экспериментально необоснованной и т.п.), а потому несостоятельной, а практик вынесет приговор

фундаментальной теории как непригодной для практической работы (например, абстрактной, не технологичной и т.п.). Такое часто происходило, например, когда отечественные ученые с позиции культурно-исторического или деятельностного подходов анализировали концепции З. Фрейда, Э. Берна, К. Роджерса и др., порицая их построения за недоказуемость, субъективный идеализм и т.п.

Аналогично дело обстоит со спецификой практического знания, рождающегося в недрах фундаментальной науки или в процессе оказания психологической помощи. Оно – тоже *разного рода.* Практическое знание фундаментальной психологии – это, как правило, знание экспериментальное (если сказать шире, эмпирическое). Оно отличается от практического знания, приобретаемого в консультировании и психотерапии тем, что выстроено по канонам и критериям научного знания. Практическое знание консультантов и психотерапевтов строится другим способом, например, по используемой объяснительной схеме, по типологии психологических проблем или психологических методов, по целям психологического воздействия и т.п. Их знание – это знание того, *как работать с реальностью*, а не знание о реальности. Вышесказанное можно обобщить в виде краткого тезиса: *у психологической практики есть своя теория, а у фундаментальной психологии есть своя практика.*

В этом, как нам кажется, заключается суть тех противоречий, которые ученые фиксируют как «схизис», раскол исследовательской и практической психологии. По большому счету, *это не схизис, а иррелевантность друг другу обозначенных видов исследовательской и практической психологии*, выстраивающих параллельные системы знания.

Очевидно, что, в виду различий в задачах, методах, способах построения знаний между фундаментальной психологией и практикой психологической помощи, непродуктивными будут попытки сделать фундаментальную психологию практичной, а практику, наоборот, – фундаментальной. Подобная интеграция привела бы к утрате их специфичности, поставив под сомнение само существование фундаментальной психологии и излишне технологизировав практику. *Между фундаментальной наукой и практикой необходим «люфт»*, «зазор», сохранение основного способа их существования [2]. Практика должна продолжать продуцировать свои концептуальные схемы и технологии, оставаясь в определенном виде искусством, а фундаментальная наука – свои теории и факты, достигая строгости и точности научного вывода. Противоречия между фундаментальной наукой и практикой при взаимном стремлении к коммуникации будут способствовать постановке новых научных проблем и практических задач, стимулировать создание инновационных методов и генерирование новых идей. Этот «люфт» является, по сути, одной из движущих сил продуктивного развития и взаимного обогащения фундаментальной науки и практики.

Библиографический список

1. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–40.
2. Двойнин А.М. Исследовательская и практическая психология: «схизис» или необходимый «люфт»? // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: ИП РАН, 2015. С. 229–264.
3. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Фундаментальная психология и практика: проблемы и тенденции взаимодействия // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 3. С. 5–16.
4. Мазилов В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 1. С. 23–34.
5. Юревич А.В. Интеграция психологии: утопия или реальность? // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: ИП РАН, 2007. С. 503–523.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРИНЦИПА ТРИНИТАРНОСТИ В ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Г. С. Есаян

кандидат психологических наук, преподаватель кафедры педагогики и психологии
Ереванский университет «Айбусак», г. Ереван, Республика Армения

Аннотация. В работе представлена структура и внутренние связи тринитарности в трансцендентальной психологии. В статье также представлена, как проявляется тринитарная модель трансцендентальной психологии в анатомии и в психике человека. Важную роль в этой триаде играет гомогенность, в которую включены две анизотропные стороны.
Ключевые слова: тринитарность, анизотропность, гомогенность, трансцендентальная психология.

Формирование и развитие научных парадигм, по Т. Куну, происходит в определенной последовательности и логике [2], что позволяет нам условно разделить его на три основных этапа: 1) в рамках какой-либо научной парадигмы со временем возникают некоторые фундаментальные вопросы, которые невозможно объяснить в пределах данной научной дисциплины; 2) для преодоления этой ситуации создается новая система понятий, которая позволяет по-новому интерпретировать и решить возникшие проблемы и 3) новая система понятий расширяет границы своего влияния и в данной научной дисциплине (и не только), создавая возможности по-новому интерпретировать и решить другие научные проблемы.

Эти три этапа характерны также для трансцендентальной психологии: 1) в психологии, в частности, при исследовании процесса восприятия, возникли проблемы, которые невозможно было объяснить с помощью существующих понятий; 2) была создана новая система понятий, которая позволяет по-новому интерпретировать процесс восприятия и преодолеть возникшие проблемы, а затем, 3) новая система понятий дала возможность по-новому исследовать и интерпретировать разные проблемы традиционной психологи. Последняя указывала границы использования ресурсов трансцендентальной психологии, которая в настоящее время не ограничивается только рамками изучения процесса восприятия. Об этом свидетельствуют работы В.И. Панова, в частности, концепция экопсихологии, где автор с помощью афизикального мышления и принципов порождения трансцендентальной психологии разрабатывает экопсихологический подход к развитию психики [9]. Об этом говорят также работы Р.М. Нагдяна, которые в основном посвящены проблеме адекватности психического отражения. Для анализа данной проблемы, он использовал те философско-методологические положения, которые предлагал

А.И. Миракян, в частности, понятие «Ничто», под которым подразумевалась реальность до отражения [6].

Уникальной попыткой использования ресурсов трансцендентальной психологии можно считать и использование тринитарного принципа. Важная роль в разработке идеи тринитаризма в России принадлежит профессору Санкт-Петербургского университета Р.Г. Баранцеву [8, с. 31]. Согласно автору, в зависимости от вида связи различаются следующие три типа триад:

1. Линейные, когда все элементы расположены на одной оси в семантическом пространстве. Например, 1-10-100 или левый-центр-правый.

2. Переходные, когда один элемент поднят на более высокий уровень, олицетворяя выход к синтезу. Классический образец – гегелевская формула: тезис-антитезис→синтез.

3. Системные, когда три равноправных элемента находятся на одном уровне общности. Геометрический образ – равносторонний горизонтальный треугольник [1, с. 9-11].

В трансцендентальной психологии внутренние связи триады различаются по признакам выше приведенных. Триаду в трансцендентальной психологии можно охарактеризовать, как две анизотропные (противоположные) стороны в едином (в целом) [5, с. 71]. С помощью этой триады происходит процесс восприятия. Чтобы понять, как формировалась такая триада, нужно вернуться к философско - методологическим основаниям трансцендентальной психологии, где уже были даны контуры этой триады.

В трансцендентальной психологии исследование психики предлагается начать с разработки понятия «ничто», «которое выражает как реальность отсутствия любого присутствующего, так и реальность отсутствующего в любом присутствующем. Возможность понимания реальности отсутствия и его перехода или пробуждения к реальности присутствующего нам не дана, но мы можем догадываться по следам его проявлений в присутствующем» [5, с. 67, 68].

Таким образом, если основную характеристику «ничто» можно представить в форме пространственно-временной однородности-гомогенности как объективное отсутствие различия в едином, то, противоположно этому, основная характеристика «нечто» является нам в форме сущего, которому свойственна неоднородность-анизотропность – как объективное присутствие различного в едином. Отсюда следует, что гомогенность – объективная возможность единого, *а анизотропность – форма различия в едином*, объективная возможность формопорождения сущего [5, с. 69].

Здесь уже очерчивается структура тринитарности в трансцендентальной психологии: с одной стороны, однородность, которая выступает как проявление следов реальности отсутствующего, а с другой стороны, в однородности (в едином, целом) две анизотропные стороны, принадлежащие реальности присутствующего.

А.И. Миракян анизотропность (т.е. различие в едином), рассматривал (понимал) как природа, которая в истории философии часто вкладывалось в понятие материи [5, с. 71]. Таким образом, А.И. Миракян считал, что

«Анизотропность – это объективно существующая особенность материи, создающая в едином возможность порождения ее форм» [5, с. 71].

Указанную модель тринитарности можно увидеть и в телосложении человека: два полушария головного мозга, два глаза, две руки и т. д., которые анизотропны друг другу и включены в теле человека, как в едином. Исследования процесса восприятия в рамках вышеуказанного тринитарного подхода принесли желаемые результаты и подтвердили предварительные предположения трансцендентальной психологии [10]. Однако следует отметить, что в этих исследованиях в основном были включены две анизотропные стороны (функции рук, глаз и т. д.), а третья сторона (гомогенность, единость) игнорировалась и в исследованиях не играла никакой роли. Это, безусловно, имеет объективное объяснение, поскольку, как мы уже упоминали, анизотропность находится в реальности присутствующего, которое дана нам непосредственно. А гомогенность, единость – находится в реальности отсутствующего, судить о котором мы можем только по следам его проявления в реальности присутствующего.

Проявления гомогенности, в отличие от анизотропности, представлены нам более абстрактными понятиями, где трудно и даже невозможно проводить конкретные границы. Например, если полушариям головного мозга человека (которые между собой анизотропны) можно дать конкретные параметры (длину, вес, конкретные функции и т. д.), то единость, где они включены – невозможно определить этими категориями. Указанное относится и к другим анизотропным частям тела человека: рукам, языку, ноздрям и т. д. В этом случае мы можем определить их размеры, функции, вес и т. д. Однако та целостность, единость, в котором они включены, трудно и невозможно дать границы и определить теми же критериями (так как невозможно точно указать некую точку, где начинается и заканчивается граница другого).

Целостность – в теле человека проявляется, как некая цепь, пространство, соединяющая две анизотропные стороны, из которого они создаются (начинают) и в дальнейшем функционируют. Аналогичным образом из «Ничто» (гомогенности) возникает «Нечто» (анизотропность), функции которого (и не только) определяются со стороны «Ничто».

Как мы видим, как бы трудно ни было определить границы целостности (гомогенности) и дать критерии данному понятию, тем не менее, его роль в структуре человека играет решающую роль и без этого нельзя представить человека вообще.

Сейчас попробуем понять, как проявляется и функционирует такая тринитарная структура в психике человека. Если коротко охарактеризовать это (исходя из требований статьи), то можем констатировать, что психика человека является той целостностью, единостью, в которой функционируют анизотропные «элементы» в виде осознаваемых человеком противоположных понятий. Как мы знаем, сознание определяет (познает) явления, предметы с помощью таких категорий, как горячий-холодный, далеко-близко, хороший-плохой, добрый-злой и т. д. Указанные понятия сопровождаются положительными и отрицательными анизотропными эмоциями. Для

нормального функционирования психики человека эти анизотропные эмоции должны иметь между собой в психике (в едином) определенное пространство. Об этом (немножко по другому) говорили еще Э. Блейлер и З. Фрейд [3, с. 26,27], [7, с. 22].

Психика, как целостность, являясь между двумя анизотропными сторонами как «пространственно-временной континуум», пытается урегулировать нормальный ход протекания эмоионалного состояния. Если это «пространственно-временной континуум» уменьшится или увеличится, то психика обязательно будет на это реагировать: в первом случае невротическими, психическими расстройствами – вплоть до разрушения психической системы, а во втором случае, это будет выглядеть, как безразличие, апатия и снова может привести к разрушению психической системы. Как и в структуре (анатомии) человека, в этом случае также, анизотропные стороны легко исследуемы в понятиях эмоций и т. д. и разные расстройства психики можно регулировать с помощью вышеуказанных анизотропных сторон. Однако ту единость, в которую включены анизотропные стороны, и которая проявляется как «пространственно-временной континуум» между этими анизотропными сторонами, мы не можем фиксировать и урегулировать. В классической психологии этот «пространственно-временной континуум» часто (если не сказать всегда) не учитывался. Однако, как мы отметили, для нормального (гармоничного) процесса психики этот «пространственно-временной континуум» играет решающую роль.

В истории философии, наиболее точную характеристику пространства между анизотропными сторонами дает М. Мамардашвили, обозначив его как «Абсолютный зазор» [4, с. 32].

Завершим нашу работу цитатой Р. Декарта из книги М. Мамардашвили, надеясь, что еще представятся случаи развить наши представления о тринитарности в области трансценденталой психологии: «(?) То великое безразличие, которое есть в нас и в Боге. Но это безразличие – только некая точка, после которой начинается что-то другое. Эту точку я назову фиксированной точкой интенсивности в который попасть очень трудно» [4, с. 32,33].

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ. Проект N 16-06-00574

Библиографический список

1. Баранцев Р.Г. Становление тринитарного мышления /. – Ижевск : РХД, 2005 . – 124 с.
2. Кун Т. Структура научных революций. М.: ООО «Изд. АСТ», 2003. – 605 с.
3. Лейбин В.М. «Словарь-справочник по психоанализу». / ст. «Амбивалентность». М.: АСТ, 2010. – 956 с.
4. Мамардашвили М. Картезианские размышления. М.: Изд. «Прогресс», 1993. – 352 с.

5. Миракян А.И. Основания трансцендентальной психологии восприятия. // А.И. Миракян и современная психология восприятия: Сборник материалов научной конференции (30 ноября 2010 г.) / Под общ. ред. Н.Л. Мориной, В.И. Панова, Г.В. Шуковой. - М.: УРАО «Психологический институт», 2010. С. 61-89.
6. Нагдян Р.М. Метафизический подход к методологии исследования психического отражения реальности. // Дисс. доктор. псих. наук. Ер., 2015. – 305 с.
7. Новейший философский словарь (гл. науч. ред. А.А. Грицанов) / ст. «Амбивалентность». Минск, 1999. - 896
8. Опрятная О.Н. Тринитарный подход как методологическое основание управления сложностью. Социология: методология, методы и математическое моделирование (Социология: 4М). 2005. № 21. С. 29-50.
9. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. — М. ; СПб. : Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. — 304 с.
10. Принципы порождающего процесса восприятия. Под. ред. А.И. Миракяна. М., 1992.-223 с.

УДК 316.6

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИИ

И. Н. Карицкий

кандидат психологических наук
Московский институт психоанализа, г. Москва

Аннотация. Рассмотрены возможности интеграции психологии как деятельности и как научного знания на основе базовой структуры деятельности. В структуре деятельности выделены деятельностные основания, аспекты и динамика.
Ключевые слова: психология, деятельность, наука, практика, образования, организационная деятельность, интеграция.

В основе любой деятельности лежит базовая структура, содержательно наполняемая в зависимости от предмета деятельности, ее целей и задач, используемых методов и т.д. Это же верно для психологической деятельности. Данная базовая структура включает в себя, прежде всего, основания деятельности (вертикальная структура), аспектное содержание деятельности (по видам выполняемых задач, ее горизонтальная структура), ее динамическое содержание.

Для психологии характерны, прежде всего, практическая, научная, образовательная и организационная деятельность. В общем виде во всех случаях объектом деятельности вступают люди, предметом – психика. Основной целью психологической практики является изменение психики, науки – познание психики, образования – передача знаний о психики, способов исследования психики и способов практической работы с психикой. Организационная деятельность в сфере психологии обслуживает три вышеуказанные деятельности, ее непосредственный предмет – социальные структуры, опосредованный – психика.

Вертикальная структура деятельности включает в себя основания: мотивационные, концептуальные, реляционные, методологические, праксические, инструментальные, действенные и феноменальные. Мотивы выступают исходным моментом конституирования конкретной деятельности, они бывают личные, групповые и социальные. Концептуальные основания задают картину мира, в рамках которых деятельность совершается (например, это могут быть физиологические, психоаналитические, культурно-исторические, когнитивистские, трансперсональные или иные представления о психике человека). Реляционные основания определяют виды отношений к выделяемым в концептуальных основаниях феноменам. Методологические – характеризуют используемые методы. Праксические – указывают на необходимые для данной деятельности навыки и умения. Инструментальные – представлены набором используемых внутренних и внешних инструментов

(орудий) этой деятельности. Феноменальные – это сама психическая (психическая, психосоматическая, социально-психологическая) реальность как она открывается для данной деятельности в силу ее мотивов, концепций, методов, инструментов и т.д. Действенные основания – это система действий, обусловливающая взаимодействие субъекта и объекта (предмета) деятельности, перцептивных, моторных, мыслительных, оценочных и иных [3; 5].

Горизонтальная структура деятельности задается ее аспектным содержание, системой задач, выполняемых в ходе ее осуществления. Мы различаем три уровня деятельностных аспектов: 1) высшего уровня (они характерны для любой деятельности: воздействие, познание (восприятие), отношение, управление), 2) деятельностнообразующие (образуют основные виды данного типа деятельности) и 3) дополнительные (формируют по разным критериям подвиды основных видов деятельности). Например, для психологической практики деятельностнообразующими аспектами являются саморегуляционный, профилактический, тренинговый, консультационный, терапевтический, диагностический, развивающий и обучающий, поскольку на их основе образуются основные виды конструктивных психологических практик: саморегуляция, профилактика, тренинг, консультирование, психотерапия, диагностика, практики личностного и группового развития и практики обучения практикам. Дополнительных деятельностных аспектов несколько десятков, для психологической практики некоторые из них: контекстуальный, компенсационный, телесный, игровой, интеграционный, концептуализирующий, просоциальный, гуманистический, трансцендирующий, глубинный, жизнеобучающий и пр.). Аналогичным образом простроена аспектная структура научной, образовательной и организационной деятельности. Например, основными видами научной деятельности будут эмпирическая и теоретическая, подвидами – экспериментальная, наблюдательная, опросная, анкетная, тестовая и др. для эмпирической, обзорная, обобщающая, концептуализирующая, теоретизирующая и пр. для теоретической. Для образовательной деятельности: лекционная, семинарская, лабораторная, экскурсионная, практическая, участие в конференциях, написание статей и т.д. [4; 6].

Динамическая структура деятельности представлена личностной, групповой и системной динамикой. В практической, научной, образовательной и организационной деятельности личностная и групповая динамика может быть позитивной, негативной, амбивалентной, неустойчивой и иметь более сложные формы проявления, она особенно важно для психологической практики, науки и образования, т.к., в конечном счете, формирует результат этой деятельности. Системная динамика представляет собой развернутое во времени соотношение между собой деятельностных аспектов, что определяет возможности решения задач этой деятельности [3; 6].

Сегодня ряд исследователей ставит вопрос о возможности интеграции психологии в разных отношениях (Ф.Е. Василюк, Н.У. Заиченко, В.В. Козлов, В.А. Мазилов, В.Н. Панферов, Н.В. Поддубный, А.В. Юревич и мн. др. [1; 2; 7-13]). Проанализированная базовая структура деятельности создает основание

для интеграции психологии в ряде отношений.

Во-первых, как деятельности практической, научной, образовательной и организационной (управленческой), т.е. как фактической интеграции в самой деятельности и социальной экспансии. Если психологическая практика, наука, образование и организационная деятельность базируются на схожих концептуальных, реляционных, методологических и феноменальных основаниях, то они задают схожее видение мира и действуют в одном направлении. Другое дело, насколько это продуктивно в целом для социума и психологии. Более общим концептуальным основанием, конечно, может быть установка на разнообразие исследовательских, феноменальных, методологических и иных установок с акцентом на то, что социальная практика определит и поддержит наиболее перспективные из них. В любом случае, психологическая практика, наука, образование и организация могут представлять собой ряд консолидированных блоков, социальных институтов, имеющих схожие основания и дающих им возможности устойчивого развития. Скажем, блок бихевиоральной психологии, блок гуманистической психологии, блок когнитивной психологии, или блок клинической психологии, блок педагогической психологии, блок авиационной психологии т.д. Здесь мы видим два уровня интеграции психологии: на уровне содержательно схожих оснований и более высокий уровень интеграции на уровне общего предмета психологии при аналитически явном различении методологических, концептуальных и иных оснований (само понимание этих различий является основанием интеграции).

Во-вторых, интеграция психологии на уровне социальных представлений, в том числе в области психологической теории. Поскольку задана общая структура основных психологических деятельностей, постольку их субъекты в явном виде воспринимают основания интеграции как этих деятельностей, так и более частных уровней психологии. Становятся понятны знаниевые основания для совмещения различных направлений психологии и соотнесении их в общем дифференцирующем и интегрирующем пространстве категорий. В результате различные области психологической теории и практики существуют не в виде разрозненных, автономных кластеров, а как элементы единой системы в общей картине мира.

Библиографический список

1. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996 г. №6. С.25-40.
2. Заиченко Н.У. Интегративный подход в преподавании психологии. М.: Флинта; Наука, 2013.
3. Карицкий И.Н. Теоретико-методологический анализ психологической практики // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л.Журавлев, А.В.Юревич. М.: ИП РАН, 2007. С.223-247.

4. Карицкий И.Н. Структура субъекта психологической практики // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2011. Т.5. №1. С.40-49.
5. Карицкий И.Н. Структура и классификации психологических практик // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч.3 / под ред. В.С.Белгородского, О.В.Кащеева, В.В.Зотова, И.В.Антоненко. М.: МГУДТ, 2016. С.182-189.
6. Карицкий И.Н. Интегральная модель психологической практики // Интегративный подход к познанию психологии человека. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2017. С.107-121.
7. Козлов В.В. Интегративная психология. Теория и психотехника. Ярославль, 2004.
8. Мазилов В.А. Интеграция психологического знания: методологические проблемы. М.: МАПН, 2008.
9. Мазилов В.А. Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т.2. 3. С.186-194.
10. Панферов В.Н. Интегративный подход к психологии человека // Психология человека: интегративный подход. СПб., 2000.
11. Панферов В.Н. Методология интегрального синтеза в психологическом познании // Интегративный подход к познанию психологии человека / под ред. Е.Ю.Коржовой. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2017. С.11-30.
12. Поддубный Н.В. Методологические проблемы интегративной психологии // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2014. Т.1, вып.1 С.93-100.
13. Юревич А.В. Методы интеграции психологического знания // Труды Ярославского методологического семинара. Т.3: Метод психологии / под ред. В.В.

УДК 316.6+304.4

СФЕРА ПСИХОЛОГИИ: ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. Н. Карицкий

кандидат психологических наук
Московский институт психоанализа, г. Москва

Аннотация. Рассмотрены основные виды психологической деятельности: практическая, научная, образовательная, организационная. В каждой выделены основные подразделения. Показана необходимость связи этих видов психологической деятельности.
Ключевые слова: психологическая практика, научная психология, психологическое образование, отрасли психологии, психологизация социума.

Социальная деятельность представлена, прежде всего, двумя видами деятельности: практикой и познанием. При этом практика – исходный вид деятельности, характеризующий человечество на всех стадиях эволюции, познание является необходимой стороной практики, а в самостоятельный вид деятельности выделяется на довольно поздних стадиях человеческой истории – считается, что такой характер оно впервые приобретает во времена Древней Греции, когда в рабовладельческом классе появились люди, которые занимались сугубо познанием – древнегреческие философы. Последующие два с половиной тысячелетия практика оставалась доминирующим видом человеческой деятельности, познанием же занимались небольшие группы людей. И лишь в двадцатом столетии познание в форме науки приобрело значительную автономию, наука стала социальным институтом и стала оказывать зачастую определяющее влияние на практику.

Это же верно и для психологии. В социальной сфере психологии существует психология как практика и психология как познание, в том числе наука. Строго логически мы должны рассматривать психологию, прежде всего, в этих двух категориях: психологическая практика и психологическое познание. Если не вдаваться во все особенности различения, то и практика, и познание могут основываться на обыденном опыте и знаниях, а могут опираться на научные данные. Поэтому, во-первых, следует выделять обыденную психологическую практику и обыденное психологическое познание, которые сопровождали человечество в той или иной степени на всех этапах его становления и развития, а в более развитой форме в прежние эпохи характеризовали шаманизм, другие религиозные практики, отдельные виды искусства. Во-вторых, необходимо выделять научную психологическую практику и научное психологическое познание (т.е. психологию как науку, академическую психологию), которые базируются на результатах научных исследований.

При этом, если обыденная психологическая практика первична по

отношению к психологическому познанию, то психологическая наука в целом первична в отношении своей практики. В то же время, о психологической практике, основанной на научных данных, можно говорить лишь с середины девятнадцатого века, с того времени, когда медики и другие ученые впервые стали изучать и применять гипноз, в частности, в форме гипнотерапии (Дж. Брейд, А.О. Льебо, М. Дюмон, И. Бернгейм, А.-Э. Бони, Ж.-М. Шарко, Д.Х. Тьюк, А.Бине, О.О. Мочутковский, Б.А. Окс, В.М. Бехтерев и др.) [11, с.74-91]. А затем стали появляться и развиваться другие научные направления психологической практики, прежде всего, в форме психотерапии и консультирования: физиологическое направление, психоаналитическое, поведенческое, гештальтистское, коммуникативное, гуманистическое, экзистенциальное, когнитивное, трансперсональное и т.д. [2; 9].

Под психологической практикой мы понимаем такой вид социальной практики, который имеет психологические цели и использует для их достижения психологические средства [3]. Психологические практики могут иметь конструктивные и деструктивные цели [6]. К конструктивным психологическим практикам относятся саморегуляция, профилактика, тренинг, консультирование, терапия (сюда же относится коррекция), практики личностного развития (роста). Эти практики задают основные виды психологических практик по критерию цели. Все эти практики объемлются понятием психологической помощи. Во всех случаях базовой психологической практикой, вокруг которой выстраиваются и на основе которой строятся другие практики, является сознательная психологическая саморегуляция, в развитой форме переходящая на уровень автоматического бессознательного регулирования [4; 5]. В структуре психологической практики выделяются вертикальное, горизонтальное, динамическое и другие «измерения». Вертикальное измерение представлено психопрактическими основаниями (мотивационными, концептуальными, реляционными, методологическими, праксическими, инструментальными, действенными и феноменальными), горизонтальное – психопрактическими аспектами (видами решаемых задач в ходе психопрактического процесса, их несколько десятков), динамика бывает системной, личностной и групповой [3; 5].

В более широком плане практика психологии помимо психологической практики включает в себя образовательно-педагогическую и организационную практики. Образовательно-педагогическая практика – это процесс обучения психологии (в форме передачи знаний и умений). В российских вузах она обычно протекает в виде передачи большого объема формальных знаний, в более редких случаях – также включает в себя обучение исследовательским процедурам и умениям представлять результаты исследований в докладах и публикациях. Существует также образовательно-педагогическая практика (чаще всего вне рамок вузов) обучения психологическим практикам (например, гештальттерапии, психологическому консультированию, тренингам и пр.). Организационных практик психологии довольно много: учреждение и руководство лабораториями, исследовательскими институтами, вузами, издание психологической периодики и другой литературы, изготовление и

распространение методического инструментария, аудио-, видеоматериалов, телепередач, разработка и поддержка сайтов, создание органов экспертизы, лицензирования, супервизии, организация и ведение психологического просвещения и т.д., и т.п. [6].

Научное психологическое познание (психология как наука, академическая психология) имеет два основных уровня: уровень эмпирических и теоретических исследований. При этом теоретические исследования также представлены рядом уровней: от обобщения и анализа данных конкретных эмпирических исследований до последующего ряда все больших обобщений и построения концепций и теорий. Психологическая наука дифференцируется по разным основаниям. В какой-то степени по основным направлениям (парадигмам) психологии: физиологическая психология, психоаналитическая, бихевиоральная, гештальтпсихология (сейчас не существует как направление исследований), гуманистическая, экзистенциальная, когнитивная, трансперсональная, культурно-историческая, деятельностная и т.д., а также по школам и подшколам в рамках этих направлений. Более важным подразделением психологической науки является ее деление на отрасли и направления (темы) исследований в рамках отраслей: общая психология, методология (философия) психологии, психофизиология, возрастная, дифференциальная, зоопсихология, социальная, психология труда, психология управления, педагогическая, патопсихология, клиническая, специальная, психолингвистика, история психологии, военная психология, юридическая, психология искусства, психодиагностика, психогенетика и т.д., всего выделяют несколько десятков основных отраслей психологии. Преподавание психологии в вузах в предметном плане обычно происходит по отраслям психологии.

В последние годы ряд исследователей неоднократно писали о схизисе психологической науки и практики (Ф.Е. Василюк, В.А. Мазилов, А.В. Юревич и др. [1; 8; 12]), хотя в более широком плане можно говорить о давнем и относительном схизисе всех направлений и отраслей психологии, поскольку происходит постоянная дифференциация психологической науки и практики по различным основаниям. Но важно отметить, что, в конечном счете, психологическое познание важно не само по себе, а в различных практических приложениях. Поэтому встает важный вопрос о более прикладном, более практическом преподавании психологии в вузах, включении психологических практик в различных отношениях в сам образовательный процесс, чтобы выпускаемые специалисты обладали необходимым базовым набором навыков и умений для работы с людьми, организациями, в исследовательских лабораториях и т.д. С другой стороны, процесс дифференциации психологии с необходимостью должен сопровождаться ее интеграцией, как указывает В.А. Мазилов, поскольку, во-первых, общий предмет психологии один, во-вторых, интеграционные процессы в психологии обеспечивают коммуникацию и взаимопонимание разных направлений и отраслей психологии [7].

И.Е. Сироткина и Р. Смит [10] отмечали, что одно из направлений прогресса современного общества – его психологизация, становление психологического социума. Авторы полагают, что западное общество давно

является психологическим, а российское имеет очень медленный дрейф в том же направлении. Психологизация социума обеспечивается, в частности, распространением психологического знания и практик в обществе, но немаловажным аспектом этого процесса являются и способы преподавания психологии в вузах. Насыщенность психологии в вузах психопрактическим содержанием делает психологию более адекватной современным потребностям российского общества.

Библиографический список

1. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996 г. №6. С.25-40.
2. Василюк Ф.Е. Историко-методологический анализ психотерапевтических упований // Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии). Ярославль: МАПН, 2003. С.43-71.
3. Карицкий И.Н. Теоретико-методологический анализ психологической практики // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л.Журавлев, А.В.Юревич. М.: ИП РАН, 2007. С.223-247.
4. Карицкий И.Н. Субъектно заданная модель психологической практики // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. № 3(76). С.70-80.
5. Карицкий И.Н. Структура и классификации психологических практик // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч.3 / под ред. В.С.Белгородского, О.В.Кащеева, В.В.Зотова, И.В.Антоненко. М.: МГУДТ, 2016. С.182-189.
6. Карицкий И.Н. Интегральная модель психологической практики // Интегративный подход к познанию психологии человека. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2017. С.107-121.
7. Мазилов В.А. Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т.2. 3. С.186-194.
8. Мазилов В.А. Психология академическая и психология практическая, их соотношение: прошлое, настоящее, будущее // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / отв. ред.: А.Л.Журавлев, А.В.Юревич. М.: ИП РАН, 2015. С.91-145.
9. Прохазка Дж., Норкросс Дж. Системы психотерапии. СПб.: Прайм-Еврознак; Минск: Харвест, 2007.
10. Сироткина И.Е., Смит Р. «Психологическое общество» и социально-политические перемены в России // Методология и история психологии. 2008. Вып.3. С.73-90.
11. Федунина Н.Ю. Франко-русские контакты в области гипнотизма и внушения в конце XIX – начале XX века // Методология и история психологии. 2011. Вып.2. С.74-91.
12. Юревич А.В. Еще раз о «схизисе» исследовательской и практической

психологии // Методология и история психологии. 2010. Вып.3. С.90-104.

159.9

ИНТЕГРАЦИЯ И ПСИХОЛОГИЯ: ЛИКИ ИНТЕГРАЦИИ

В. А. Мазилов

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль

Ю. Н. Слепко

кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль

Аннотация. В статье представлены результаты исследования проблемы интеграции психологического знания в контексте современных проблем психологической науки. Обсуждаются модели интеграции в психологии, связь интеграционных процессов и проблемы организации междисциплинарных исследований.

Ключевые слова: интеграция, психология, знание, сообщество, междисциплинарные исследования.

Мир, в котором мы живем, стремительно меняется. Суждение и тривиальное, и верное. Процессы, происходящие в мире, влияют и на психику людей, то есть на психологию человека как объект исследования, и на психологию, то есть на науку, которая эту психику изучает. Во втором номере «Психологического журнала» за 2018 год опубликована статья уважаемых авторов «Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы», которая затрагивает интересы всех, кто причастен к психологической науке (Журавлев, Мироненко, Юревич, 2018).

В мире имеют место процессы глобализации, которые бросают вызовы психологии. Не место в рамках настоящей статьи анализировать влияние глобализации на психологию, хотя оно несомненно и значимо. В статье, на которую мы только что ссылались, эти вопросы проанализированы достаточно подробно.

Психология как наука, конечно же, зависима от процессов, происходящих в социуме. Как хорошо известно, историки психологии давно указывают на роль экстернальных факторов в развитии психологической науки. В теории развития психологии М.Г.Ярошевского акцентирована роль социальных факторов, которые наряду с предметно-логическими и личностно-психологическими факторами, определяют развитие психологической науки. Поэтому никого и нисколько не удивляет, что события, происходящие за пределами науки, влияют на ее развитие. Как опять же хорошо известно, события, как и вещи, не бывают хорошими или плохими – разграничение проводит наше восприятие. Для психологии это социокультурное влияние

понятно и привычно.

Конечно, наука должна быть современной, должна отвечать на вызовы времени и общества. В этом отношении с авторами статьи можно безоговорочно согласиться. Но не все просто. Как справедливо отмечают авторы упомянутой статьи, «в глобальном мире, где действуют транснациональные организации, социальные институты и процессы, а люди активно перемещаются из страны в страну, культура народов с неизбежностью приобретает новые черты. Наука как часть культуры, приспосабливаясь к новым условиям существования, закономерно изменяется, постепенно становится глобальной, что предполагает формирование как новых объектов и предметов исследований, так и изменение совокупного субъекта исследовательской деятельности – научного сообщества» (Журавлев, Мироненко, Юревич, 2018, с.58).

Глобализация в психологии имеет место, она вполне гармонирует с тем, что идеи интеграции представляют несомненную ценность в глазах представителей психологического сообщества, и вместе с тем существуют объективные тенденции к интеграции как самого сообщества, так и интеграции психологического знания [7].

Очень важно, что различные науки по-разному откликаются на вызовы, связанные с интеграцией. Если в естественных науках заметна тенденция к унификации, то для наук гуманитарного профиля процессы интеграции существенно осложняются выраженной «культурной опосредованностью» как со стороны предмета, так и со стороны субъекта исследований (Журавлев, Мироненко, Юревич, 2018).

Если еще четверть века назад можно было говорить о глобализации как об общем распространении в мире западных культурных стандартов и норм, то сегодня стало очевидным, что такое представление является несостоятельным. Ведущей чертой глобализации становится возникновение многополюсной мировой системы и рост культурного разнообразия (Журавлев, Мироненко, Юревич, 2018).

Для психологии движение к глобализации по-разному протекает в различных регионах и в существенной степени оказалось окрашенным “протестными” тенденциями сопротивления гегемонии западноцентрического мейнстрима, в котором после второй мировой войны доминировала американская традиция (Журавлев, Мироненко, Юревич, 2018, с.58).

Поскольку основной темой нашей статьи являются процессы интеграции в современной психологии, остановимся подробнее на обсуждении именно интеграционных процессов.

Для современной психологической науки характерно активное декларирование ценностей интеграции - интеграции как достаточно обширного сообщества психологов, так и непосредственной интеграции психологического знания. Необходимость интеграции обсуждается и объявляется как на уровне отдельных отраслей психологического знания, так и на уровне всего корпуса общепсихологического знания (Козлов, 1998, 2004, 2007, 2016). Интеграция в психологии рассматривается как одно из ведущих средств не только решения

накопившихся методологических, теоретических, экспериментальных проблем и трудностей, но и как ключевой фактор дальнейшего развития психологии как самостоятельной научной дисциплины (Мазилов, 2006, 2013, 2016). Однако противоречие современного этапа в развитии психологии состоит в том, что при высокой актуальности интеграционных процессов их реальное осуществление идет крайне медленно (Мазилов, 2017, 2015, 2014). Это может быть связано с рядом причин.

Во-первых, наличие не вполне адекватных установок в отношении понимания механизмов, технологии и средств интеграции у психологов исследователей.

Во-вторых, отсутствие необходимого методологического аппарата для разработки технологии взаимодействия разных подходов к исследованию проблем психологии.

В-третьих, отсутствие позитивных примеров демонстрации обоих видов интеграционных процессов - в психологическом сообществе и психологическом знании.

Тем не менее, интеграция неуклонно происходит, она несмотря ни на что остается важной задачей, стоящей перед психологическим сообществом. Можно говорить о стихийной интеграции, которая реализуется в практике осуществления научных исследований и естественного общения ученых. Она происходит, могут быть выделены и описаны ее механизмы (Мазилов, 2004, 2017, 2016). Это так называемая стихийная или естественная интеграция.

Можно говорить о целенаправленной интеграции, когда действия предпринимаются целенаправленно, реализуя интегративные установки.

В данной статье мы обратим внимание на другие моменты, связанные с интеграцией знания. Дело в том, что интеграционные процессы, естественно, происходят не только в психологии, но и в других дисциплинах. И, таким образом, в поле рассмотрения попадают как внутридисциплинарные, так и междисциплинарные отношения и аспекты интеграции.

Рассмотрим некоторые данные философских исследований, направленных на изучение вопросов, связанных с интеграцией знания.

В 1973 году в журнале «Вопросы философии» Б.М.Кедров опубликовал значимую работу (Кедров, 1973). Остановимся на ней чуть подробнее. Кедров подчеркивает необходимость разработки «диалектики современного научного знания, его методологии и логики» (Бонифатий.., 2005, с.55), подчеркивая, что одно из центральных мест здесь занимает проблема теоретического синтеза научного знания. Кедров отмечает, что эта проблема связана с классификацией наук, но шире ее, так как включает не только междисциплинарные отношения, но и внутридисциплинарные процессы, направленные на теоретическое связывание разрозненного эмпирического материала.

Представляет значительный интерес выделяемая Кедровым типология процессов синтеза теоретического научного знания. Как отмечает Б.М.Кедров, «под теоретическим синтезом понимаются процессы, направленные к объединению и связыванию ранее разобщенных отраслей или элементов научного знания» (Бонифатий.., 2005, с.56). Б.М.Кедров выделяет следующие

типы:

1. Внешний синтез: А. Синтез «через философию». Б. Синтез «через гуманитарию». В. Синтез «через технику»

2. Внутренний синтез (интимный): А. Синтез «через закон». Б. Синтез «через принцип соответствия». В. Синтез «через противоположность»

3. Внутренний синтез (межотраслевой): А. Синтез «через стержнизизацию». Б. Синтез «через фундаментацию». В. Синтез «через цементизацию» (Бонифатий.., 2005, с.55-74).

Не будем в рамках настоящей статьи ни характеризовать выделенные Б.М.Кедровым типы, ни описывать их. Их подробное описание содержится в его статье. Для нас важна именно принципиальная демонстрация различающихся способов осуществления синтеза. Философом выделено девять различных механизмов реализации теоретического синтеза. Множественность типов синтеза, на наш взгляд, имеет принципиальное значение: в сочетании с множественностью видов и типов объяснения это направление исследований открывает весьма заманчивые перспективы разработок в плане теории и практики интеграции научного знания.

В известной статье «Эпистемология междисциплинарных отношений» выдающийся швейцарский эпистемолог Ж.Пиаже (Piaget, 1972) различает следующие формы взаимодействия дисциплин:

1) мультидисциплинарность как одностороннее дополнение одной дисциплины другой;

2) собственно междисциплинарность как взаимодействие дисциплин;

3) трансдисциплинарность как построение интегральных структур (например, физика не только неживой природы, но физика живого и социальная физика).

Представляет значительный интерес типология когнитивных систем, выделенная И.Т. Касавиным, развивающим идеи Ж.Пиаже. И.Т.Касавин в связи с этим отмечает: "Уточняя эту типологию, мы выделяем три соответствующие типа когнитивных систем. Во-первых, речь идет о мульти(или поли-)дисциплинарных системах знания: биофизика, физическая химия, геоботаника, социальная семиотика, общая теория социальной коммуникации и т.п. Такие системы характеризуются использованием некоторой дисциплинарной онтологии и методов для работы в другой дисциплине или их группе" (Касавин, 2010, с.21). В рамках мультидисциплинарных систем, согласно И.Т.Касавину, сохраняется определенная четкость междисциплинарных границ, и такая четкость, предполагающая различие предметов, методов и результатов взаимодействующих дисциплин, выступает условием успеха. Так, например, морфология пластов в геологии, с одной стороны, и региональное распределение флоры в палеоботанике, с другой, являются предметами исследования независимых дисциплин, соединение которых позволяет уточнить эволюцию геологических отложений в рамках геоботаники.

"Результатом второго типа взаимодействия дисциплин являются междисциплинарные системы знания, такие как космические исследования, страноведение, науковедение, политология" (Касавин, 2010, с.21). Их отличает

объединение дисциплин для создания новой онтологии и методов для работы с ее объектами. Данные системы знания характеризуются значительно меньшей четкостью дисциплинарных границ. География, социология, экономика, гражданская история, языкознание, история культуры, политическая наука дополняют друг друга, к примеру, в рамках страноведения или исследования международных отношений. Они взаимодействуют в целях создания целостной «картины социально-региональной реальности», которая, в свою очередь, дает семантическую интерпретацию фактов в каждой отдельной ресурсной дисциплине, обеспечивая их относительную интеграцию даже при отсутствии разработанной «теории страноведения» или «теории международных отношений» (Касавин, 2010, с.21).

"Наконец, в-третьих, в трансдисциплинарных системах знания выдвигаются претензии на абсолютную универсальность онтологии и методов, утративших дисциплинарную определенность" (Касавин, 2010, с.22). Таковы, согласно И.Т.Касавину, теория систем, теория самоорганизации, теория информации, теория катастроф. В этих случаях наблюдается принципиальное игнорирование дисциплинарных границ. Естественно, эти теории возникли как обобщение некоторых дисциплинарных представлений в биологии, химии, математике. Однако затем они оторвались от своих истоков и стали развиваться на своей собственной теоретической основе, проходящей проверку использованием в других областях знания (Касавин, 2010).

Представляются чрезвычайно важными следующие рассуждения И.Т.Касавина. Как отмечает автор, эпистемология м-исследований (междисциплинарных исследований) относительно слабо разработана. "В общем виде ясно, что м-исследования предполагают альтернативность эмпирической интерпретации, что приводит к резкому расширению сферы фактов по сравнению с д-исследованием (дисциплинарным исследованием)" (Касавин, 2010, с.13). Особому характеру междисциплинарной эмпирии сопутствует, по Касавину, и необходимость политеоретического описания, а также интерактивный перевод с языка одной дисциплины на другой. Этот никогда не заканчивающийся перевод идет в поисках постоянных уточнений и кажется подлинным воплощением тезиса У.Куайна о невозможности радикального перевода. "Неустранимость из исследований диалога характеризуется выраженной несимметричностью при обмене результатами; одна из дисциплин периодически берет на себя креативную, нормативную или коммуникационную функцию. Учитывая то обстоятельство, что м-взаимодействие идет в условиях методологической несоизмеримости и дополнительности, невозможности унификации методов, то подлинной м-коммуникацией может быть только неформальный дискурс. И если в этом случае можно говорить о научных результатах, несводимых к д-результатам, то таковые обладают не столько объектной, сколько коммуникативной природой, т.е. говорят не столько об исследуемом объекте, сколько об условиях и формах его исследования" (Касавин, 2010, с.13-14).

На наш взгляд, это имеет непосредственное отношение к междисциплинарным исследованиям в психологии. В этом случае есть

существенное преимущество, т.к. в психологии есть возможность опираться на разработки в области коммуникативной методологии (Мазилов, 2010, 2013, 2017). Кроме того, отмеченные выше трудности позволяет снять разработка методологии и теории проведения междисциплинарных психологических исследований, исходя из понимания предмета психологической науки, в частности, такой широкой трактовки как субъективного мира человека (Мазилов, 2016, 2013, 2017) .

Не имея возможности в рамках настоящего текста (в силу ограниченности его объема) дать сколь-нибудь развернутую картину современных исследований, ограничимся общей схемой. Если представить ее обобщенно, то стоит особенно подчеркнуть, что схема должна предполагать уровневое строение. Во всяком случае, в работе (Мазилов, 2017) дается отчетливое обоснование необходимости выделения уровней междисциплинарных исследований.

В 1980 году вышла монография Э.М.Мирского «Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки» (Мирский, 1980). Под междисциплинарными исследованиями понимается способ организации исследовательской деятельности, предусматривающий взаимодействие в изучении одного и того же объекта представителей различных дисциплин (Мирский, 2004). Подчеркивается, что выделение междисциплинарных исследований в специальный тип исследовательской деятельности относится ко второй половине XX столетия. Э.М.Мирский отмечает, что «рассматривались прежде всего два типа междисциплинарного взаимодействия: 1) взаимодействие между системами дисциплинарного знания в процессе функционирования наук, их интеграции и дифференциации; 2) взаимодействие исследователей в совместном изучении различных аспектов одного и того же объекта. В дальнейшем проблематика, связанная с первым типом междисциплинарности, практически полностью стала изучаться в рамках исследований по классификации науки и ее развития» (Мирский, 2004, с. 518) .

Полагаем важным обратить внимание на следующую фиксацию: «В настоящее время междисциплинарные исследования рассматриваются прежде всего как проблема исследовательской практики и перевода ее результатов в систему знания. При этом главная задача состоит в том, чтобы преодолеть в процессе исследований отмеченное в свое время И.Кантом противоречие между строением реальности, закономерности организации которой нам не всегда известны, и наукой, знания которой организованы по научным дисциплинам с характерными для каждой из них базовыми допущениями, гипотезами и расширительными интерпретациями сведений о реальности и ее организации. Эта задача, хотя и не всегда в явной форме, стоит перед участниками междисциплинарных исследований любого масштаба» (Мирский, 2004, с.518). Как представляется, в этом высказывании отмечен принципиально важный момент для организации междисциплинарного исследования.

Обращаем внимание на одно из положений, сформулированных Э.М.Мирским: «Успешное осуществление междисциплинарных исследований

предполагает одновременное решение трех видов проблем: методологической (формирование предмета исследований, в котором объект был бы отражен таким образом, чтобы его можно было изучать средствами всех участвующих дисциплин, а полученные в ходе исследований результаты могли уточнять и совершенствовать исходное изображение); организационной (создание сети коммуникаций и взаимодействия исследователей с тем, чтобы они могли профессионально участвовать в получении и обсуждении, а также привлекать к нему своих коллег из соответствующих дисциплин); информационной (обеспечение передачи прикладных результатов междисциплинарного исследования в практику принятия решений и их технологического воплощения и одновременно передачу собственно научных результатов, полученных участниками, для экспертизы в системы дисциплинарного знания)» (Мирский, 2004, с. 518) . Позитивно оценивая идею представленности предмета в этой конструкции, подчеркнем, что в полной мере это возможно разве что в естественной науке. На этот момент обращает внимание и И.Т.Касавин, обсуждая позицию Э.М.Мирского: «Это предполагает, что предметные области и методологические аппараты взаимодействующих дисциплин в достаточной мере определены. Заметим сразу: это, быть может, справедливо для некоторых естественных и точных наук, но выглядит сильной идеализацией для целого ряда гуманитарных наук, сам научный статус которых является проблемой. Далее, полученные в этом исследовании «собственно научные результаты», по мнению Э.М. Мирского, должны быть переданы для экспертизы в системы дисциплинарного знания. Тогда междисциплинарный диалог лишается экспертной функции применительно к фундаментальному знанию: его участники могут создавать результаты, но не могут судить об их научной значимости, ибо она отождествляется с дисциплинарной значимостью. И хотя ниже автор говорит о формировании в рамках междисциплинарного знания «конструкции, функционально аналогичной предметной конструкции дисциплины», это вновь едва ли применимо в общем виде к гуманитарному знанию. Данные недоразумения основаны на выборе основного объекта методологической рефлексии. Одно дело, если таким объектом являются точные науки — физика и математика, несколько забывшие процесс своего исторического формирования. Другое дело, когда речь идет о таких науках, как химия, биология, география, история, экономика, право — перечень можно продолжать; они сохраняют в себе свои многообразные истоки и представляют собой в большей степени именно междисциплинарное взаимодействие, чем строго дисциплинарное знание» (Касавин, 2010, с. 478).

Приведем еще одну цитату, поскольку речь там идет о сферах, близких психологии: «В отношении же таких наук, как психология, социология, археология, этнография, лингвистика, налицо особая ситуация: они сформировались приблизительно одновременно в ходе взаимодействия ряда областей знания, причем некоторые из них вообще не имели статуса научной дисциплины. Неявной предпосылкой недоразумений, о которых идет речь, является представление о дисциплинарной структуре наук как о естественной норме и о междисциплинарности как об отклонении от нормы, как о

переходном состоянии науки на пути к новому типу дисциплинарности. Представляется, что, напротив, именно междисциплинарное взаимодействие (не предполагающее при этом жестких границ каждой вовлеченной дисциплины) есть естественное состояние науки, предельным случаем его являются относительно строгие дисциплинарные структуры, границы которых задаются не столько системами знания, сколько институциональными формами. Эта точка зрения позволяет дать более точную картину процессов, происходивших в 20 в. в эпистемологии и философии науки.

Информационный, системный, деятельностный, эволюционный, синергетический подходы к сознанию и познанию привели к существенным новациям частично уже в рамках диалектического материализма, не говоря уж о др. философских течениях. Междисциплинарное взаимодействие физики, биологии, кибернетики, психологии и философии формирует ряд методологических подходов и программ на стыке формирующихся дисциплин, что дает эпистемологии и философии науки новые импульсы, открывает новые перспективы. Это порой приводит к глобальным сдвигам, к так называемым поворотам — антропологическому, лингвистическому, когнитивному и прочим — на фоне формирования новых когнитивно ориентированных дисциплин за пределами философии и введением их результатов и методов в философский оборот» (Касавин, 2010, с. 479)

К сожалению, из-за дефицита пространства мы не можем отразить в рамках настоящей статьи процессы, происходящие в современной психологии . Этим вопросам будет посвящена специальная работа. Вместе с тем, нельзя не отметить, что эпистемологические разработки по проблемам междисциплинарности в современную эпоху имеют особенную важность для психологии.

Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания № 25.8407.2017/8.9.

Библиографический список

1. Бонифатий Михайлович Кедров. Очерки, воспоминания, материалы. М.: Наука, 2005.
2. Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Юревич А.В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Психологический журнал, 2016, том 37, № 5, с. 55-74.
3. Журавлев А.Л., Мироненко И.А., Юревич А.В. Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы / А.Л.Журавлев, И.А.Мироненко, А.В.Юревич // Психологический журнал, № 2, 2018, с.57-70.
4. Касавин И.Т. Междисциплинарные исследования в контексте рефлексии и габитуса // Междисциплинарность в науках и философии. М.: ИФ РАН, 2010, с. 15-32.
5. Касавин И.Т. Междисциплинарность в эпистемологии // Энциклопедия

эпистемологии и философии науки. М., 2010, с.478-481.
6. Кедров Б.М. О синтезе наук. – Вопросы философии, 1973, №3, С.77-90
7. Козлов В.В. Дао Трансформации. М., 1998
8. Козлов В.В. Духовная психология: в поисках изначального. М, 2000.
9. Козлов В.В. Движение за развитие человеческого потенциала. М., 2016.
10. Козлов, В. В. Интегративная психология. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2007.
11. Козлов, В. В. Манифест интегративной психологии [Текст] / В. В. Козлов // Социальная психология XXI века. - Ярославль, 2004. - С. 10.
12. Мазилов В.А. Психология: взгляд в будущее // Психологический журнал, т.38, №5, 2017, С.97-102.
13. Мазилов В.А. Прогресс на фоне кризиса // Вопросы психологии, №6, 2017, с.107-116.
14. Мазилов В.А Методологические проблемы психологии в начале XXI века [Текст]. / В.А.Мазилов // Психологический журнал, № 1, Т. 27, 2006, с.23-34.
15. Мазилов В.А. Научная психология: проблема предмета [Текст] / В.А. Мазилов // Труды Ярославского методологического семинара. Том 2: Предмет психологии / Под ред. В.В. Новикова, И.Н. Карицкого, В.В. Козлова, В.А. Мазилова. Ярославль: МАПН, 2004. - С. 207-225.
16. Мазилов В.А. Методология психологической науки: история и современность. [Текст]. / В.А.Мазилов. Ярославль: ЯГПУ, 2017. 419 с.
17. Мазилов В.А. Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал, № 3, том 2 (психолого-педагогические науки), 2013, с. 186-194.
18. Мазилов В.А. Принцип соизмеримости теорий в психологии // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. Серия "Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. №4, том 19, 2013, с. 28-32.
19. Мазилов В.А. Методология отечественной психологической науки: основные направления исследований и разработок // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал, № 3,том 2 (психолого-педагогические науки), 2010, с. 174-191.
20. Мазилов В.А. Психологическая наука: разработка коммуникативной методологии // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал, № 1, 2010, с. 146-151.
21. Мирский Э.М. Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки. М. Наука,,1980, 303 с.
22. Мирский Э.М. Междисциплинарные исследования // Новая философская энциклопедия. М., 2001. Т. 2. С. 518.
23. Piaget J. The epistemology of interdisciplinary relationship // Interdisciplinarity. Problems of teaching and research in universities. P., 1972. pp. 127-139.

УДК 159.9

КОНТЕКСТЫ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: ФИЛОСОФИЯ НАУКИ

В. А. Мединцев

кандидат психологических наук
Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины
г. Киев, Республика Украина

Аннотация. При разработке всего комплекса теоретико-методологической проблематики психологии, в том числе интеграции психологического знания, дополнительные возможности открывает использование достижений общенаучной методологии и философии науки.
Ключевые слова: интеграция в психологии, эпистемологическая модель, принципы научной рациональности, социально-гуманитарное знание.

Психологическая наука как подсистема научного знания связана с его нормами, традициями и тенденциями развития. В частности, это относится к закономерностям создания научно-психологических теорий и к совершенствованию всего комплекса теории психологии: от переосмысления классических теорий до разработок моделей интеграции психологического знания, необходимых для рационального аккумулирования усилий исследователей и значительного повышения эффективности научных разработок. Из наиболее актуальных на сегодня направлений исследований по интеграции психологического знания выделю следующие: согласование и принятие психологическим сообществом содержательно ёмкого и универсального определения предмета психологии (см. [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**] и др.); решение проблем, связанных со спецификой языка психологической науки ([**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] и др.); разработки универсальных методов описания предметной области психологии и человековедения в целом (см. [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**] и др.).

На более высоком уровне научного описания эти и другие вопросы рассматривают в философии науки, в частности это касается проблемы интеграции научных теорий и построения метатеорий, а также вариантов формулирования общих принципов научной рациональности, а также в различных предметных областях знания. Рассмотрим некоторые философские дискурсы, представленные в последнее время.

В работе [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] приведён пример из недавнего прошлого науки: в первые годы после создания общей теорией относительности её соотношения с конкурирующими теориями носили более

сложный характер, чем размежевание истины и заблуждения, поэтому стала необходима форма некого обобщённого описания данной предметной области. Последующие исследования, в том числе в философии науки, позволили построить значительно более точные научные теории и создать модели научных революций. Автором статьи предложена эпистемологическая модель, согласно которой научные революции возникают вследствие встречи ряда «старых» парадигм, исследовательских программ или исследовательских традиций. Их не удается согласовать между собой за счет подчинения одной из традиций другой. *Выходом является создание глобальной теории, содержащей в себе встретившиеся теории в «снятом», преобразованном виде.* Предварительным этапом построения такой синтетической теории является *построение серии гибридных теорий*, которое продолжается до тех пор, пока одна из гибридных моделей не укажет на возможный путь построения глобальной модели за счет последовательного обобщения моделей, принадлежащих к низшему уровню развитой научной теории. Построение конкретной эпистемологической модели смены теорий, полагает автор статьи, невозможно без прояснения структуры развитой научной теории, без уяснения того, что «развитая научная теория» XIX и XX вв. – это не просто модель и даже не группа моделей, а целая совокупность разных *групп* моделей.

Дискуссии философов о направлениях перестройки структуры научного знания привели, в частности, к обновлённому видению его единства [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Одним из результатов стало наполнение конкретным содержанием концепта *трансдисциплинарное знание.* В этой связи по-новому актуальной стала идея Ф.Т. Михайлова о таком изменении дисциплинарного строения науки, при котором в основу была бы положена единая теория для логики и структуры естественнонаучного и гуманитарного знания. Предложенное для такой теории название *«общее человековедение*» представляется мне не вполне отражающим её основное содержание, однако аргументация необходимости такой теории кажется достаточно убедительной. В частности, когда речь идёт о том, что изменения в современной науке связаны не только с новым знанием, но и с новыми методологическими воззрениями на его строение. Также можно согласиться с тем, что одной из современных тенденция является активное переустройство гуманитарного и естественнонаучного знания. Существенными представляются и исторические отсылки к тому, что современная классификация наук строилась тогда, когда ещё на было проблем с междисциплинарностью и комплексностью знания, тогда как теперь граница между естественнонаучным и гуманитарным знанием размывается, в частности в исследованиях человека и в биомедицине трудно отделить природное от человеческого, некоторые термины технических наук (*технология*, *инженерия* и др.) успешно применяют в человековедении, а гуманитарные, в частности аксиологические, компоненты закрепились в естественнонаучном знании.

Научная проблематика интеграции знания может быть результативно разработана с учётом сложившихся в культуре требований научной рациональности, прежде всего, *теоретического познания*. Эти требования, как

они представлены в [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], таковы:

1) дискурсная фиксация знания о теоретических объектах;

2) однозначность значения и смысла теоретических понятий и суждений;

3) интуитивная ясность (несомненность для критического познающего мышления – Декарт), конвенциональность или эмпирическая обоснованность исходных утверждений теории;

4) логическая (дедуктивная) выводимость или конструктивное построение производных утверждений теории;

5) математическое описание свойств теоретических объектов и отношений между ними, нахождение для теоретических законов соответствующих функций (и формул) из области математики;

6) логическая непротиворечивость и полезность теоретических конструкций для развития науки и практического применения;

7) замыкание теоретического знания на эмпирическое и метатеоретическое знание;

8) эмпирическая и/или метатеоретическеая обоснованность.

В этом убедительном в целом перечне спорным представляется пункт (5) о математическом описании, поскольку, как известно, применимость таких описаний в ряде направлений психологии является давней и острой дискуссионной темой. Кроме того, полагаю, пункт (7) отчасти противоречит пункту (8): неясно, обязательно ли для рациональной теории быть «двусторонне» обоснованной – со стороны метатеории и эмпирическими проверками?

Насколько эти требования императивны для современного психологического дискурса, также пока остаётся неясным. С одной стороны, принципы рациональности необходимо соблюдать в любом теоретизировании вне зависимости от его предмета, с другой – в этой же статье [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] выделены требования рациональности, которым должны удовлетворять различные научные отрасли. В частности, для *социально-гуманитарного* знания речь идёт о требованиях: социально-ценностной характеристики предмета исследования, рефлексивности, системности, культурологической обоснованности, адаптивной полезности, а также открытости к критике и возможность изменения. При сравнении этих требований с восемью пунктами требований рациональности *теоретического* познания можно видеть, что почти все они содержательно совпадают и отличаются лишь формулировками. Исключение составляют требования социально-ценностной характеристики предмета и культурологической обоснованности социально-гуманитарного знания. Возможно, эти весьма нечёткие требования и заключают в себе главную особенность социально-гуманитарной рациональности, где возможны различные трактовки всех его компонентов.

В заключение отмечу, что разработки теоретико-методологических средств интеграции психологического знания явно или неявно связаны с философскими ориентирами, и разнообразие таких ориентиров даёт себя знать в разнообразии подходов к интеграции в психологии. Однако чем более явно

обозначена такая ориентация авторами подходов, тем более рациональной, а значит, и результативной может протекать критическая дискуссия относительно каждого подхода. Тогда открывается возможность всем заинтересованным в интеграции психологического знания принимать согласованные решения.

Библиографический список

1. Балл Г.А., Мединцев В.А. Модернизация научной коммуникации: актуальные проблемы и подходы к их решению / Стратегии и механизмы модернизации, инновационного и технологического развития: Труды VII Междунар. научно-практич. конф. – М.: ИНИОН РАН, 2011. – Ч. 1.
2. Балл Г.А., Мединцев В.А. Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии: монография. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 88 с.
3. Воронин А.А. Программа «общего человековедения» Ф.Т. Михайлова и трансдисциплинарность // Вопросы философии. 2017. № 1. С. 102–108.
4. Лебедев С.А. Структура научной рациональности // Вопросы философии. 2017. № 5. С. 66–79.
5. Мазилов В.А. Предмет психологии: новая версия // Теоретичні дослідження у психології. Збірник статей. Том II. / Впор. В.О. Мєдінцев. Харьков: Монограф, 2017. С. 2–19.
6. Мазилов В.А. Психология: взгляд в будущее // Психологический журнал. Т.38. №5. С. 97–102.
7. Нугаев Р.М. Генезис общей теории относительности: интертеоретический контекст // Вопросы философии. 2017. № 1. С. 62-70.
8. Слепко Ю.Н. Язык науки и проблема интеграции психологического знания и сообщества // Теоретичні дослідження у психології. Збірник статей. Том III. / Впор. В.О. Мєдінцев. Харьков: Монограф, 2018. С. 77–92.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЦИКЛОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Ю. П. Поварёнков

доктор психологических наук, профессор
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Аннотация. В статье показано, что профессиональное становление человека осуществляется полном соответствие закономерностями жизненного цикла. Выделено три типа профессиональных циклов, раскрыта их психологическая структура, выделены их специфические стадии, зафиксированы причины завершения циклов, определены временные единицы измерения их длительности.

Ключевые слова: структурно-уровневый подход, профессиональные макроциклы, профессиональные мезоциклы, профессиональные микроциклы, профессиональный и хронологический возраст профессионала.

В серии наших исследований было показано [1], [2], что профессиональное становление и реализация личности подчиняется закономерностям жизненного цикла, в рамках которого , как известно, фиксируется зарождение системы, её развитие, достижение зрелости, старение и её умирание или преобразование в новые формы.

Впервые профессиональный цикл, как часть жизненного пути человека, был выделен и описан в психологии развития. В психологии карьеры также выделяются профессиональные или карьерные циклы развития специалиста. Однако, даже самый поверхностный анализ убеждает нас в том, что и в психологии развития, и в психологии карьеры исследуются не одни и те же профессиональные циклы.

Именно этот факт позволяет нам предположить, что существуют различные по своей природе профессиональные циклы. А коль скоро это так, то возникает необходимость выделения и описания таких циклов, а также - необходимость их сопоставительного анализа. Принимая во внимание сказанное выше, в рамках настоящей статьи предпринята попытка, в самом первом приближении обозначить направления решения сформулированных выше задач.

Учитывая уровни психологического анализа профессионализации личности нами было выделено 3 типа профессиональных циклов, которые мы, в соответствие с логикой системогенетического подхода, назвали макроциклами, мезоциклами и микроциклами. Их выделение осуществлялось по следующим содержательным основаниям: длительность протекания, единицы измерения

длительности, время начала и завершения, причины завершения, связь с конкретной профессией, психологическое содержание и ряд других. Дадим краткую характеристику каждому типу профессиональных циклов.

Характеристика профессионального макроцикла. Данный цикл является самым протяжённым во времени и охватывает весь трудовой путь человека. Фактически он отражает динамику принятия и отношения человека к труду, как форме и способу самореализации личности, а также - динамику его ресурсных возможностей как субъекта труда. Поэтому макроцикл можно назвать циклом трудового пути личности [1],[4].

В рамках макроцикла описывается динамика становления и реализации именно субъекта труда, а не субъекта профессиональной деятельности, между которыми складываются определенные отношения и соотношения, требующие специального анализа.

Относительная нейтральность психологического содержания макроцикла по отношению к профессиональной деятельности подчеркивается и спецификой понятийного аппарата. Описание цикла трудового пути осуществляется с использованием таких понятий как трудоспособность, трудолюбие, отношение к труду, работоспособность, трудовой опыт, готовность к труду, общетрудовые знания, умения и навыки и т.д.

Макроцикл является частью жизненного цикла человека, он начинается и заканчивается на определённом его этапе или вместе с ним. Важно подчеркнуть, что цикл трудового пути начинается не с поиска и выбора профессии, а с осознания и принятия труда (в самом широком смысле этого слова) как одного из возможных, а может быть и основных, способов самореализации, самоутверждения и саморазвития личности. Если такое принятие профессионализации происходит на уровне сознания, то оно обычно фиксируется человеком в известных словесных формировках типа «чтобы нормально жить человек должен трудиться» или «все работают и я должен работать» и т.д. Возможны и более тонкие психологические формулировки, но в любом случае они, изначально, затрагивают не содержание конкретной профессии, а именно труд в целом, как специфическую форму проявления активности человека.

Ананьев Б.Г. выделяет следующие стадии цикла трудового пути: старт, развитие, кульминация и финиш. В литературе большое внимание уделяется временным параметрам старта и финиша макроцикла, срокам наступления и длительности кульминационной стадии.

В литературе обсуждается вопрос о завершённости или незавершённости цикла трудового пути, о причинах его "искусственного" прерывания или естественного завершения. В качестве основной причины естественного завершения цикла трудового пути рассматривается снижение трудоспособности и работоспособности субъекта труда.

В качестве временных единиц измерения цикла трудового пути используется хронологический возраст человека или его общетрудовой стаж.

Характеристика профессионального мезоцикла. На уровне данного цикла изучаются закономерности профессионального становления и

реализации личности в рамках конкретной профессии, специальности, организации, рабочего места или должности. Важно отметить, что возможны самые различные сочетания и соотношения всех названных оснований [3].

В рамках профессионального мезоцикла исследуются закономерности становления и реализации субъекта конкретной профессиональной деятельности или специальности.

Понятийный аппарат, применяемый для изучения профессионализации на уровне мезоцикла отличается от того, который применяется в ходе исследования цикла трудового пути. В данном случае, чаще всего используются такие понятия как профессиональный опыт, профессиональные способности, профессиональная мотивация, профессионально важные качества, профессиональная одарённость, профессиональная пригодность и т.д. Тем самым подчёркивается специализированность профессионального становления, его зависимость от содержания и условий конкретной профессиональной деятельности и трудового поста.

Мезопрофессиональный цикл является частью цикла трудового пути, но может с ним определённым образом совпадать. Это происходит тогда, когда его трудовой путь связан с одной профессией, специальностью или одним местом работы. Если человек меняет профессии и специальности, то трудовой путь будет состоять из нескольких профессиональных циклов, о чём мы уже говорили в наши работах .

Мезопрофессиональный цикл имеет инвариантную структуру. Состоит из некоторой последовательности стадий, которые соотнесены с решением конкретных профессиональных задач. Один из вариантов стадий представлен ниже.

1 стадия. Профессиональная оптация; решаемые задачи: поиск и выбор профессии, формы профессионального образования.

2 стадия. Профессиональное обучение; решаемые задачи: формирование готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.

3 стадия. Самоутверждение в рамках самостоятельной профессиональной деятельности; решаемые задачи: профессиональная самореализация и достижение оптимального пика профессиональной продуктивности.

4 стадия. Профессиональное сохранение; решаемые задачи: поддержка высокой продуктивности на фоне нарастающей неудовлетворённости, снижения интереса к профессии, проявления профессиональных деструкций.

5 стадия. Выбор направления дальнейшей профессионализации; решаемые задачи: смена направления в рамках профессии, принятие маргинальной формы существования в профессии, отказ от профессии, места работы, занимаемой должности и т.д.

В психологии наиболее подробно исследована 1 стадия профессионального цикла, но на уровне первичной оптации, в меньшей степени - 2 стадия, слабо исследована 3 и остаются практически не изученными 4 и 5 стадии. А именно эти стадии имеют важное значение для понимания полициклической сущности профессионализации и механизмов смены профессиональных циклов.

В рамках наших исследований показано, что главная причина завершения мезопрофессионального цикла заключается не в закономерном снижении трудоспособности человека и не в утрате им профессиональной компетентности, а в изменении его отношения к профессиональной деятельности и к себе как профессионалу, в нарастании профессиональной монотонии и появлении профессиональных деструкций.

Ведущим временным параметром измерения профессионального развития человека в рамках мезоцикла является его профессиональный или карьерный возраст.

Характеристика профессионального микроцикла. В рамках микроцикла описываются закономерности профессионального становления и реализации личности в процессе решения ею отдельных задач профессионализации. Как было отмечено нами выше, индивидуальные и нормативные задачи профессионализации определённым образом соотносятся с отдельными стадиями профессионального цикла и трудового пути.

Микроцикл имеет определённую структуру [2]. Он начинается с попытки использовать имеющиеся у субъекта труда ресурсы для достижения желаемого результата, например "выбрать будущую профессию". Если этих ресурсов достаточно, то человек решает поставленную задачу.

Чаще всего имеющихся у человека ресурсов бывает недостаточно и поэтому субъект приступает к выработке адекватных новой профессиональной задаче средств её решения. Первоначально человек "включает" механизмы саморегуляции, которые позволяют активизировать и оптимизировать, необходимые для решения задачи ресурсы, в том числе - и выявить некоторые скрытые резервы субъекта труда. Если саморегуляционные процессы обеспечивают выведение ресурсных возможностей человека на необходимый уровень, то стоящая перед человеком задача решается. Если - нет, человек переходит к следующему этапу решения задачи. Он заключается в том, что человек включает механизмы качественной и количественной перестройки своих ресурсных возможностей через научение и развитие.

В ходе научения и развития ресурсные возможности человека доводятся до уровня необходимого и достаточного для решения поставленной перед ним задачи. Благодаря этому осуществляется решение соответствующей профессиональной задачи, в полном соответствие с заданными количественными и качественными критериями. Затем происходит свертывание сформированных средств решения задачи, их структурная утилизация и включение в потенциальные ресурсные возможности субъекта труда. Завершается микроцикл тем, что происходит актуализация готовности субъекта труда к решению следующей профессиональной задачи.

Понятийный аппарат, используемый для анализа решения каждой профессиональной задачи соответствует её содержанию. Например, для анализа решения задач профессионального обучения характерно использование следующих понятий: учебно-важные качества, учебно-профессиональная деятельность, профессиональная обученность и обучаемость, учебная мотивация, готовность к профессиональной деятельности и т.д. При анализе

решения оптационных задач используются такие понятия как готовность к выбору профессии, профессиональные интересы, профессиональная пригодность, профессиональные пробы, профессиональная направленность и т.д.

Временные параметры используемые на каждой стадии также специфичны и соответствуют содержанию решаемой профессиональной задачи. Так в рамках анализа микроцикла профессиональной подготовки используются такие единицы профессионального возраста как курс, семестр, а в рамках самостоятельной профессиональной деятельности - общий трудовой стаж и профессиональный стаж.

Библиографический список

1. Поваренков, Ю.П. Системогенетический анализ профессионального самоопределения личности / Ю.П.Поваренков // Ярославский психологический вестник.- 2005.-№ 16.- С.10-15
2. Поваренков, Ю.П. Индивидуально-психологическое содержание профессионально важных качеств субъекта труда / Ю.П. Поваренков // Вестник Томского государственного педагогического университета.- 2006.- № 2.- С.22-27
3. Hall, D.T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond [Текст] / D.T. Hall, P.H. Mirvis // Journal of Vocational Behavior. – 1995. - V. 35. – P. 64–75.
4. Super, D.E. The Psychologie of careers [Текст] / D.E. Super. – N.Y.: Harper Row, 1957.

УДК 159.954.3

К МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ»

Л. И. Шрагина

доктор психологических наук, доцент
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова,
г. Одесса, Республика Украина

Аннотация. Роль методологии в развитии психологической науки раскрывается на примере решения проблемы психологии воображения применением функционально-системного и метакогнитивного подходов как методологического комплекса.
Ключевые слова: проблема, система, природно-искусственная система, метасистема, методология, воображение, вербальное воображение, функционально-системный подход, метакогнитивный подход.

Для достижения целей учебного курса «Актуальные проблемы теоретической психологии» и его усвоения студенты должны владеть такими понятиями, как система; критерии классификаций систем; понятие «проблема» в науке, ее постановка, формулировка, этапы решения; понятие «методология» и ее функция в разработке научного знания; методологические подходы в психологии. Актуализация этих понятий была проведена на примере теоретического анализа проблемы психологии воображения, которое, будучи психологической основой творчества, обеспечивает создание материальных и духовных форм культуры.

Еще в конце XIX – начале XX ст. взгляды на психологическую природу воображения не совпадали. В работе «Фантазия как основа искусства» В. Вундт [4] не может разрешить противоречие: есть творческая деятельность, которая осуществляется посредством воображения, но само воображение как психологический феномен при научном анализе исчезает [13].

Т.Рибо рассматривает деятельность творческого воображения как «умственную химию», в процессе которой возникает единство трех взаимодействующих компонентов – умственного, эмоционально-аффективного и бессознательного [8], но не видит механизма возникновения этого единства и фактора, которые управляли бы процессом создания творческих продуктов [13].

Единая точка зрения на психологическую природу воображения не сформирована до сих пор. Отмечая, что два основных признака воображения (создание нового и преобразование образа познаваемого предмета) характеризуют вообще все формы и уровни психического отражения, делает вывод А. В. Брушлинский: «Если воображение все же существует, то его специфика заключается в чем-то другом, пока неизвестном» [3, с. 385].

Анализ воображения с точки зрения теории отражения и деятельности

приводит Ю. М. Швалба к выводу, что «…его функционирование должно описываться в каких-то других теоретико-методологических схемах» [12, с. 63].

Исчезло также воображение как психическая функция из монографий ведущих ученых по когнитивной психологии [7, 9, 10, 11].

Суть проблемы психологии воображения сводится к основному вопросу: существует ли воображение как психическая функция, имеющая свою специфику? И если «да», то в чем она? А если «нет», то что понимается под этим понятием? Какие психические механизмы работают на создание нового образа и как идет управление этим процессом?

Наличие таких вопросов позволяет говорить о кризисе понятия «воображение» в психологии, вызванном отсутствием разработанных теоретико-методологических основ в психологии воображения.

Проблема выбора наиболее адекватных и перспективных методов для решения исследовательских задач побуждает рассматривать методологию с точки зрения ее эвристичности, то есть способности обеспечить появление новых идей в конкретных проблемных ситуациях. Для разрешения противоречий, определивших кризис понятия воображения, используем в качестве методологической основы системный подход – направление, одной из основных задач которого является разработка и применение методов исследования сложноорганизованных и развивающихся объектов. При этом практически все ученые-психологи признают: «классический» системный подход не может объяснить механизмы функционирования психических процессов, в частности, управление ими [2, 5, 6].

Поскольку творческое воображение как процесс является высшей психической функцией, имеющей социальное происхождение, и является сложной системой, для его исследования необходимо было смоделировать деятельность, соответствующую структуре конкретного процесса. Таким процессом было выбрано функционирование вербального воображения при решении имажинативных задач, поскольку вербальное воображение можно рассматривать как природно-искусственную систему – природную по происхождению и искусственную как социокультурный феномен по способу воздействия на его формирование. А в качестве конкретной задачи как формой деятельности – конструирование различных видов вербальных образов.

Создание вербального образа как системы требует управления этим процессом для выбора необходимых элементов (слов) и их структурирования с целью создания системного эффекта, необходимого автору образа, что позволило сделать вывод об участии в этом процессе метакогнитивных процессов.

Исходя из того, что воображение развивается в процессе онтогенеза и является социально обусловленной психической функцией, анализ системных подходов в поисках методологии, способной разрешить противоречия, существующие в психологии когнитивных процессов, привел нас к идее объединить на метасистемном уровне два исследовательских подхода:

- функционально-системный, разработанный в техническом творчестве для анализа развития технических систем, возникающих при этом проблем и

поиска их наиболее эффективного решения. На основе этого подхода Г.С.Альтшуллер разработал основы теории решения изобретательских задач – ТРИЗ [1];

- метакогнитивный подход, предложенный J.H.Flavell, для исследования психических «процессов по управлению процессами» [15].

В терминах функционально-системного подхода «вербальное воображение» как метакогнитивный процесс рассматривается как метасистема – комплекс определенных психических операций (действий) субъекта, который возникает и функционирует только при необходимости субъекта управлять своими когнитивными процессами в ходе создания вербального образа. Взаимодействие этих операций создает системное свойство, обеспечивающее субъекту способность контролировать и управлять процессом.

Принцип функциональности искусственной системы, заложенный в концепцию объединенного подхода, позволил также сформулировать однозначные определения понятий системного подхода.

Анализ деятельности вербального воображения как искусственной системы в процессе конструирования вербальных образов и выявления механизма этой деятельности подтвердил эффективность предложенного комплекса двух подходов – функционально-системного и метакогнитивного, и возможность его применения как междисциплинарной методологии [14].

На основе анализа проблемы психологии воображения у студентов были закреплены базовые знания основ методологии науки, закономерностей ее развития.

Библиографический список

1. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. - М. : Сов. радио, 1979. - 175 с.
2. Барабанщиков В. А. Принцип системности и современная психология / В. А. Барабанщиков // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — М. : Ин-т психологии РАН, 2007. — С. 268–285.
3. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. /А. В. Брушлинский, - Воронеж, НПО «МОДЭК». 1996. – 392с.
4. Вундт, Вильгельм. Фантазия как основа искусства. /Вильгельм Вундт, Издание Товарищества М.О. Вольфа. С.-Петербург, Гостинный Двор, 18 и Невский, 13. Москва, Кузнецкий мост, 12 и Тверская, 22. 1914.
5. Карпов А. В. Предпосылки и перспективы метасистемного подхода в психологических исследованиях / А. В. Карпов // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — М. : Ин-т психологии РАН. — 2007. — С. 313–329.
6. Мазилов В. А. Методология психологической науки: история и современность / В. А. Мазилов. — Ярославль : МАПН, 2007. — 352 с.
7. Психология XXI века. Под ред. В.Н. Дружинина. - М.: ПЕР СЭ, 2003. - 863 с.

8. Рибо, Т. Творческое воображение /Т. Рибо, - СПб.: Тип. Ю.Н.Эрлихъ, 1901. — 327с.
9. Солсо Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.
10. Стернберг Р. Практический интеллект / Р. Стернберг, М.: Питер, 2002. - 272 с.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная, - СПб.: Питер, 2002. - 272с.
12. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследование). / Ю.М. Швалб. - К.: Милленниум, 2003. – 152 с.
13. Шрагина Л. И. Психология воображения как методологическая проблема (на примере анализа работ В. Вундта и Т. Рибо) / Л. И. Шрагина // Psihologie pedagogie specială asistentă socială. – 2013. – № 3 (32). – P. 11-27.
14. Шрагіна Л.І. Психологія вербальної уяви: функціонально-системний підхід. Монографія / Л.І.Шрагіна К.: Вид. дім «Київо-Могилянська академія», 2016. - 284 с.
Flavell J. H. Metacognitive Aspects of Problem Solving // The Nature of Intelligence. Hillsdale / ed. by L.B. Resnick. N.Y., 1976

РАЗДЕЛ II

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ, ПРОВОДИМЫЕ В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.922.7

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

Ю. Н. Андрейкина

магистрант департамента психологии
Института педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет, г. Москва

Аннотация. В статье рассматривается процесс развития речи у детей в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Описываются новообразования раннего, дошкольного, младшего школьного возраста и влияние окружающей среды и воображения на развитие речи.
Ключевые слова: психологического новообразование, речевое развитие, воображение, игра, окружающая среда.

В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского основная идея связана с трансформацией натуральных психических функций в высшие психические функции, то есть особая роль в этом процессе отведена речи. Таким образом, ребенок научается с помощью речи управлять своими психическими функциями.

Если придерживаться периодизации психического развития, предложенной Л.С. Выготским, то каждый возраст характеризуется, во-первых, центральным психологическим новообразованием, определяющимся сознание ребенка и его отношение к среде.

Е.Е. Кравцовой выявлено, что центральные психологические новообразования возникают до начала ведущей деятельности и затем становятся ее основой. Как показано в работах Н.В. Разиной, Е.Л. Горловой, все центральные психологические новообразования тесно связаны между собой [4]. Это подтверждение находит в мысли Л.С. Выготского о том, что в первых словах ребенка (центральном психологическом новообразовании раннего возраста) присутствует воображение (центральное психологическое новообразование дошкольного возраста).

Так речь, центральное психологическое новообразование раннего возраста, позволяет ребенку сначала управлять взрослым, а потом и самим собой, воображение, центральное психологическое новообразование дошкольного возраста обеспечивает управление ситуацией, произвольное внимание, центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста обеспечивает становление и развитие логической памяти [4].

Все центральные психологические новообразования обеспечивают развитие смысловой сферы. Так, речь позволяет концентрировать внимание на том, что важно ребенку, воображение обеспечивает независимость от реального восприятия, а произвольное внимание ведет к разному осмыслению одной и той же ситуации, путем выделения разных фигур и разного фона.

В-третьих, центральные психологические новообразования позволяют мысленно, а не в реальности, менять ситуацию. Например, речь обеспечивает конструирование особых вербальных ситуаций, воображение лежит в основе создания мнимых ситуаций, произвольное внимание можно без особого преувеличения назвать основой творчества, поскольку его результатом являются «авторские» ситуации.

Так нынешние дети позже, чем их сверстники 15-20 лет назад, начинают говорить, не в полной мере владеют игровой деятельностью и что существенная часть детей, приходящих в детский сад, не имеет психологической готовности к дошкольному, а затем и к школьному обучению.

Одним из первых критериев, свидетельствующих о проблемах и задержках в развитии, как указывают многие исследователи, является речь ребенка [5]. С одной стороны, это проявляется, когда дети попадают в современную образовательную систему, рассчитанную на то, что к трем годам ребенок в значительной степени владеет речевой деятельностью. С другой стороны, это отражается на произвольности, так как речь, по мнению Л.С. Выготского, является исходным средством, обеспечивающим становление и развитие высших психических функций.

Помимо этого, разные исследователи отмечают проблемы с формированием письменной речи [3].

По мнению ряда авторов, трудности речевого развития приводят к серьезным общепсихологическим проблемам. Так А.Г. Арушанова отмечает, что в связи с низким уровнем речевого развития детей дошкольного возраста увеличивается количество расторможенных детей, а Е.Е. Кравцова видит причину низкого уровня развития воли и произвольности в плохой речи детей [3].

Есть серьезные предположения, что трудности в речевом развитии сказываются на общей логике психического развития в онтогенезе.

Проблемы речевого развития во многом обусловлены недооценкой воображения. На тесную связь речи и воображения, указывал Л.С. Выготский, подчеркивая, что воображение присутствует у ребенка уже в первых словах [1]. Таким образом, можно заключить, что целенаправленное развитие воображения будет способствовать развитию речи. Вместе с тем, на сегодняшний день можно выделить лишь малое количество образовательных программ для дошкольников младших школьников, в которых уделяется внимание условиям развития воображения.

В период дошкольного периода ведущей деятельностью является игра. В ней ребенок способен примерять на себя различные роли. Дети играют в детский сад, магазин, в семью и так далее. В этих играх они пробуют себя в различных социальных ролях. По мнению Выготского, основой, или критерием, игры является мнимая ситуация, когда что-то «понарошку», когда смысловое и оптическое поля расходятся и стул становится лошадкой, альбом книгой, пуговицы монетами и т.д. Е.Е. Кравцова пишет, что такое расхождение возможно лишь при помощи воображения, а потому мнимую ситуацию можно назвать воображаемой ситуацией. Воображение является необходимым

условием игры, но оно также развивается в ней. И сама игра развивается с развитием ребенка, сюжеты ее усложняются, начинают меньше зависеть от предметов и игрушек, с которыми она проходит, ребенок уже способен изобретать более замысловатые сюжеты, а не только проигрывает произошедшие с ним события [4].

Игра с обязательно присущими ей правилами обусловливает становление и развитие произвольности, являющейся одним из главных итогов развития в дошкольном возрасте.

Этот мир оказывает свое формирующее воздействие на все стороны воспитания ребенка: умственное, физическое, нравственное, эстетическое, потому что ребенок не только познает предметы и усваивает их названия, – ему важно видеть эмоциональную реакцию взрослого, через которую малыш учится отношению к окружающей его действительности.

Эта окружающая среда необходима для любых психологических функций, навыков и т.д. Мыслительные операции анализа и синтеза, сравнения и первых обобщений связаны с практическим освоением предметной действительности. В данном случае понятие «окружающая среда» как средовое пространство, заполненное предметами мебели, быта, игрушками и пр., живя среди которых ребенок с помощью взрослого осваивает окружающий его мир, познает и озвучивает их в речи.

Таким образом, новообразования раннего, дошкольного и младшего школьного возраста тесно взаимосвязаны между собой, они являются основой для ведущих видов деятельности данных возрастов. Окружающая среда и взрослый влияют на развитие речи, как и воображение, являющееся новообразованием дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5 — 361.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте (психологический очерк). М.; Л.: ГИЗ, 1930. 80 с.
3. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии, 1996. №6 С. 64-75.
4. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребёнке волшебника: Кн. для дет. сада и родителей. М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. 160с.
5. Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формированию в детской речи. М.:Знак, 2009. 592с.

УДК 364.01

ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ УМСТВЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА

Т. В. Бугайчук

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей и социальной психологии
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

П. С. Федорова
кандидат психологических наук, заместитель директора
Краснoперекопского психоневрологического интерната, г. Ярославль

Аннотация. Авторами статьи представлен опыт Интерната, применяемый при профессиональном обучении лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами, выделены методы и технологии профессиональной реабилитации.
Ключевые слова: лица с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами, профессиональная реабилитация, профессиональное обучение, психоневрологический интернат.

В настоящее время основным направлением социальной политики государства является корректировка социальных стратегий для приведения их в соответствие с Конвенцией о правах инвалидов, ратифицированной нашей страной, совершенствование реабилитационных подходов социального сопровождения в соответствии с международными требованиями социального обеспечения с учетом Международной классификации функционирования ограничений жизнедеятельности и здоровья, принятием нового Федерального Закона «Об образовании», Федерального Закона № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», положениями Национального стандарта РФ «О социальном обслуживании населения» и «О реабилитации инвалидов» и программой «Доступная среда», акцентирующих важную роль личностного реабилитационного потенциала, а также всех соответствующих прав и свобод человека независимо от имеющихся ограничений здоровья. Согласно Конвенции ООН «О правах инвалидов», инвалиды должны иметь равные возможности для реализации своих прав и свобод во всех сферах жизнедеятельности. Поэтому среди основных принципов деятельности всех институтов общества Конвенцией определены принципы доступности, равенства возможностей, полного и эффективного вовлечения и включения инвалидов в общество.

Несмотря на принятые нормативные акты в сфере социального обслуживания инвалидов, не решенными остается еще достаточно большое количество проблем. Данная ситуация обусловлена как отсутствием единого методологического подхода к совместной деятельности смежных специалистов в работе с людьми, имеющими психические расстройства, так и отсутствием достаточного количества самих специалистов подготовленных в этой области, а также объективных организационных условий в учреждениях и ведомствах для создания подобных междисциплинарных социальных служб. В то время как потребность в комплексном сопровождении и реабилитации на основе междисциплинарного подхода для этой категории граждан очевидна и обусловлена и спецификой их диагноза и социальной ситуации жизнедеятельности.

Особенно остро эта проблема обозначается при профессиональном образовании лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами в условиях учреждений интернатного типа, в виду отсутствия технологий профессиональной реабилитации данного контингента.

Заметим, что вынужденная социальная изоляция инвалида от общества в интернате становится источником формирования так называемого социального аутизма, который проявляется в виде стереотипного стиля жизнедеятельности и соответствующих психологических нарушений и личностных изменений.

Целенаправленное использование уже существующих и разработка новых эффективных специальных (коррекционно-ориентированных) программ, методов и технологий обучения будет являться основанием для повышения качества образовательной деятельности по профессиональному обучению и профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами, создавая предпосылки их профессиональной востребованности и повышения конкурентоспособности.

В результате анализа различных источников мы определили стратегию профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами в условиях психоневрологического интерната. Это стратегия дифференциации, которая предусматривает организацию оптимального сочетания и взаимодействия процессов профессиональной подготовки и коррекционной работы на уровне организации педагогического процесса. Можно выделить следующие особенности профессиональной реабилитации согласно данной стратегии.

Во-первых, обучение в однородной группе.

Во-вторых, учет особенностей психофизического развития обучающихся и их специальных образовательных потребностей.

В-третьих, пошаговая постановка диагностических, профилактических и коррекционных задач, решение которых происходит в рамках соответствующих блоков процесса профессиональной реабилитации.

В-четвертых, направления и методы профессиональной реабилитации должны выбираться на основе детального изучения образовательных потребностей и индивидуальных психофизических возможностей, а также

реабилитационного потенциала каждого обучающегося.

Наш опыт показывает, что в процессе профессиональной подготовки в условиях психоневрологического интерната, опираясь на стратегию дифференциации, можно получить важные качественные изменения у клиентов.

Использование компетентностного подхода при организации мероприятий по профессиональной реабилитации дает возможность согласовать ожидания социума, специалистов интернатов и других социозащитных учреждений, а также получателей социальных услуг. Помимо этого, он позволяет определить возможности, которые могут приобрести клиенты в результате реабилитационных мероприятий. Для формирования оптимальной среды в психоневрологическом интернате, разработке и реализации индивидуальной программы реабилитации, индивидуальной программы предоставления социальных услуг, индивидуальной программы абилитации необходимо четко понимать результат, которого необходимо достичь. В нашем случае при подготовке клиентов учреждения к профессиональной реабилитации именно разработанная модель выпускника отражает максимальные требования и ожидания общества и социальной реальности.

Приведем пример. В результате реабилитационных мероприятий с клиентами интерната мы достигли следующих показателей (Табл.1).

Таблица 1

Основные показатели работы реабилитационного отделения и отделения социальной адаптации за 2013-2016 год

	2013 год Кол-во клиентов, %	2014 год Кол-во клиентов, %	2015 год Кол-во клиентов, %	2016 год Кол-во клиентов, %
Прошли обучение по основным программам профессионального обучения (программам профессиональной подготовки по профессиям рабочих)	87	90	91	95
Прошли обучение по программам профессионал по программам среднего профессионального образования	4	7	8	4
Трудоустроены вне интерната	16	16	18	18
Трудоустроены в интернате на неполных штатных должностях	56	56	61	49
Охвачено трудотерапией	94	97	99	100
Обучаются по программам	75	81	88	100

соц.адаптации				

1. Увеличение доли инвалидов, прошедших обучение по программам среднего профессионального образования и основным программам профессионального обучения (программам профессиональной подготовки по профессиям рабочих) (из числа получателей социальных услуг ГБУ СО ЯО КПНИ).

2. Увеличение доли занятых (трудоустроенных) инвалидов трудоспособного возраста.

3. Увеличение доли молодых инвалидов (из числа получателей социальных услуг ГБУ СО ЯО КПНИ), обучающихся по дополнительным общеразвивающим программам.

4. Стабилизация психической (эмоциональной) сферы личности (снижение уровня конфликтности, агрессивности, тревожности) более, чем у 75 % клиентов.

5. Достижение максимальной независимости инвалидов посредством системы комплексной реабилитации и абилитации молодых инвалидов, охватывающей медицинский, социальный аспекты, вопросы образования и трудоустройства, учитывающей специфические особенности и потребности данной категории;

6. Увеличение доли специалистов, прошедших корпоративное обучение и повышение квалификации по вопросам реабилитации и социальной интеграции молодых инвалидов.

7. Изменение отношения к молодым инвалидам в обществе в результате проведения разъяснительных, образовательно-информационных, имиджевых мероприятий и кампаний.

Разработка и последующая реализация стратегии дифференциации предполагает не только создание комплекса специальных образовательных условий, предусматривающего применение разнообразных средства и способов индивидуализации, и механизмов дифференциации. Она позволяет при необходимости трансформировать процесс профессиональной реабилитации в целом с учетом характера (структуры) и степени тяжести ограничений в здоровье обучающихся, и выбирать формы, содержание и комплекс методов профессиональной реабилитации, исходя из конкретной социально-психолого-педагогической ситуации.

Традиционно считается, что люди с ментальными нарушениями и психическими расстройствами – инвалиды, не способные к самостоятельной жизни, нуждающиеся в опеке, однако, при создании для них специальных условий, отсутствии противопоказаний, наличии у них соответствующих потребностей возможно до определенной степени сформировать социальные навыки, обеспечивающие достаточно независимую и самостоятельную жизнедеятельность при обязательном социально-психологическом сопровождении. Обучение профессиональным навыкам и трудоустройство инвалидов является главной задачей профессиональной реабилитации. Это помогает избежать их изоляции от общества, облегчает социальную адаптацию.

Профессиональное обучение выполняет развивающую функцию, воздействуя на познавательную сферу человека. Также оно решает задачу коррекционного воздействия, способствуя формированию положительных черт личности, социально одобряемых и приемлемых установок и потребностей. Организовано соответствующим образом обучение способствует социализации инвалидов, так как приобщение к общественно полезной деятельности расширяет их социальный опыт, формирует социальные и коммуникативные сети, расширяет ролевой репертуар и паттерны поведения.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В., Федорова П.С. Профессиональная реабилитация лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами в условиях психоневрологического интерната: стратегии и технологии/ Т.В. Бугайчук, П.С. Федорова // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Ю.В. Богинской. - Ялта, 2017. С. 16-20.
2. Бугайчук Т.В., Федорова П.С. Теоретико-методологические основы профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами / Т.В. Бугайчук, П.С. Федорова // Вопросы теории и методики профессионального образования материалы конференции. – Ярославль, РИО ЯГПУ, 2017. С. 110-118.
3. Васильева Л.П. Профессиональная реабилитация: профориентация и отбор на профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями / Л. П. Васильева, К. Э. Зборовский. – Минск: Гиуст БГу, 2012. – 124 с.
4. Степанова О.А. Комплексная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях среднего профессионального образования/ О.А. Степанова // Инновации в профессиональной школе. 2012. №8. – 60 с.
5. Филиппова М.В., Федорова П.С., Бугайчук Т.В. Специфика социально-трудовой реабилитации инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями// Системогенез учебной и профессиональной деятельности – Ярославль, 2015. - С. 308-310.

УДК 159.9.072

ДИНАМИКА СТРУКТУРЫ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

А. В. Горбушина

старший преподаватель кафедры практической психологии,
Вятский государственный университет, г. Киров

Аннотация. В статье описаны результаты эмпирического исследования мотивации педагогов, обсуждается динамика и развитие системы мотивации профессиональной деятельности учителей Кировской области.
Ключевые слова: мотивация, структура, динамика, развитие, становление системы мотивации профессиональной деятельности педагогов.

Мотивация профессиональной деятельности (далее – МПД) является одной из актуальных проблем для психологической науки. Особое значение вопросы мотивации имеют для тех видов профессиональной деятельности (далее − ПД), где эффективность во многом зависит от личностного вклада работника. К таким видам труда можно отнести педагогическую деятельность.

На основе проведенного ранее анализа предметной области [1] вслед за В. А. Бодровым, А. К. Марковой, Ю. П. Поваренковым, и др. под МПД будем понимать сложноорганизованную систему психологических факторов, побуждающих, направляющих и регулирующих деятельность субъекта труда в рамках конкретной профессии, служебной должности или рабочего места.

Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского и логике системогенетического подхода ПД является одним из факторов, детерминирующих становление и развитие особого новообразования психики взрослого человека – системы МПД. Самостоятельная реализация профессиональной педагогической деятельности, включение в трудовой коллектив способствуют формированию внутри мотивационной сферы субъекта особой системы МПД педагога, которая может считаться особого рода системой со встроенным метасистемным уровнем [2, 3, 5]. Подобного рода системы имеют сложную структурно-уровневую организацию, особые взаимосвязи между уровнями, а также подчиняются принципам системогенеза*:* неравномерности и гетерохронности развития, принципу прогрессирующей интегрированности и дифференцированности и др. Особенности функционирования МПД связаны, прежде всего, с ее компонетным (уровень мотивов) и субсистемным (специфические комплексы мотивов) уровнями.

С увеличением времени работы по профессии, решением задач отдельных этапов профессионализации в МПД происходят изменения, связанные с актуализаций отдельных мотивов, появлением новых побудителей, интеграции мотивационных образований в сложные субсистемы, т.д. Таким образом система МПД развивается и стремится к оптимальной организации. Целью

предлагаемой статьи является эмпирическое подтверждение факта наличия количественных и качественных изменений в МПД педагогов, указывающих на динамику системы.

Эмпирическое исследование МПД проводилось на базе Института развития образования Кировской области. В диагностике приняли участие 306 педагогов средних общеобразовательных школ области и города. Средний возраст респондентов 43,4 года, из них 93,8% женщин, 89,4% имеют профильное высшее образование, что соответствует реальной ситуации в школах области. Батарея диагностических инструментов состояла из ряда опросников: «Словарь» И. Г. Кокуриной, «Мотивация работой» И. П. Пономарева, «Структура мотивации трудовой деятельности» К. Замфир. Выборка была поделена на отдельные группы в зависимости от стажа педагогической деятельности и нахождения на определенном этапе профессионализации по классификации Д. Н. Завалишиной, Е. А. Климова [4].

В результате обработки были получены модели структурно-уровневой организации МПД для разных этапов профессионализации. Для уменьшения объема в статье приведен фрагмент описания наиболее значительных изменений, происходящих в структуре МПД педагогов с разным трудовым стажем.

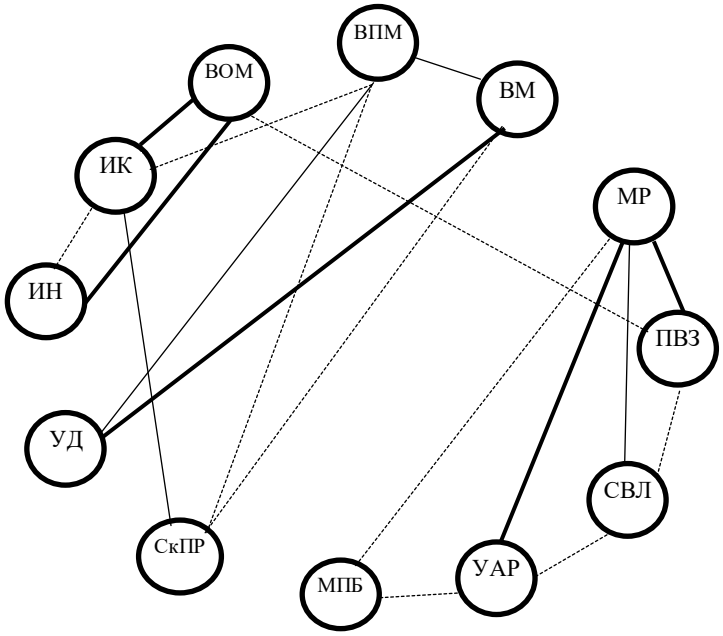

Рис. 1 Структура МПД педагогов со стажем труда от 1 до 2 лет

На этапе адаптации к профессиональному труду по количеству взаимосвязей доминируют мотивы избегания критики (4) и стремление к продвижению (3), каждый из которых входит одновременно в состав нескольких субсистем. Основные подсистемы у педагогов со стажем труда от 1 до 2 лет недифференцированы, т.к. имеют незначительное количество статистически-значимых корреляций. Отраженное в коррелограмме на рис. 1 состояние МПД является вполне созвучным задачам приспособления к педагогической деятельности, интеграции в коллектив и необходимости закрепления на месте работы. Подструктуры внешней и внутренней мотивации нагружены примерно одинаково по количеству статистически значимых

взаимосвязей. Внешняя отрицательная мотивация коррелирует со стремлением избежать наказания (ρ=0,933**), критики (ρ=0,890**), степенью взаимодействия с работой (ρ=0,706*). В субсистему внутренней положительной мотивации вошли удовлетворение от работы (ρ=0,839**), стремление к продвижению (ρ=0,782*), стремление избежать критики (ρ=0,670*). Также ВПМ связана с ВМ (ρ=0,797**). Субсистема внутренней мотивации имеет корреляции с удовлетворенностью трудом (ρ=0,961**), стремлением к продвижению (ρ=0,734*).

Примечательно, что среди мотивационных диспозиций выделяется комплекс мотивов, замыкающихся на мотивации работой и отражающих формирование интереса к самому содержанию выполняемой работы.

У педагогов со стажем от 5 до 7 лет, находящихся на стадии идентификации с профессией и достигших стадии интернала система МПД имеет ряд особенностей (рис.2).

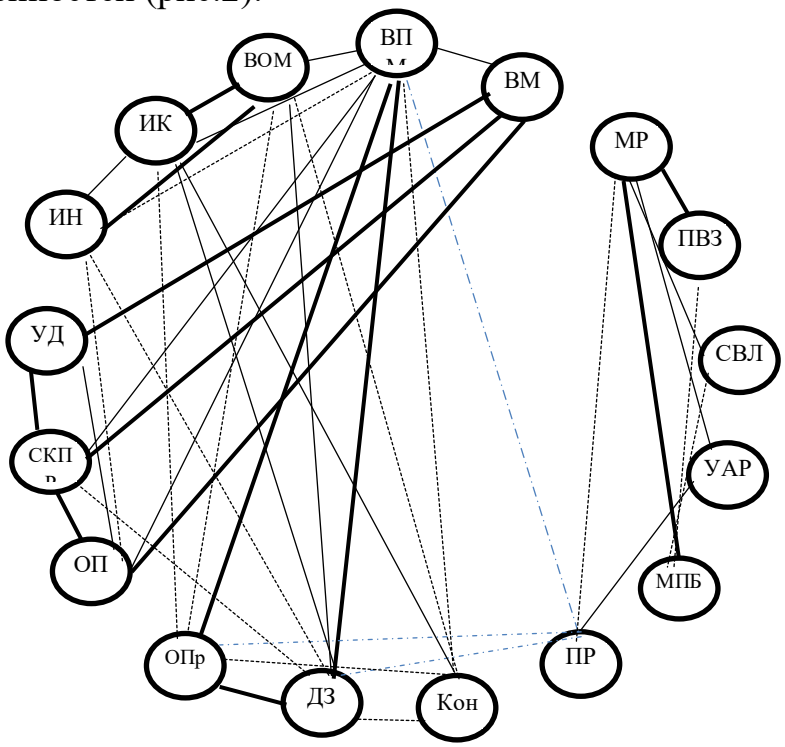

Рис. 2 Структура МПД педагогов со стажем от 5 до 7 лет

Налицо факт увеличения структурных единиц в системе МПД. Визуально заметен рост количества взаимосвязей между составляющими. Доминирующими для педагогов со стажем 5-7 лет могут считаться утилитарный мотив (7), избегание критики (6), стремление к продвижению (5), общественная значимость (5), стремление к конкуренции (5), потребность роста (5). Большую нагруженность положительными статистически значимыми интеркорреляциями имеют субсистемы ВПМ и ВОМ. В подструктуру ВПМ с учетом наиболее сильных статистически высоко значимых корреляций входят: мотив заработка (ρ=0,919**), ориентация на престиж (ρ=0,879**). Также ВПМ имеет взаимосвязи со стремлением к продвижению (ρ=0,670**), удовлетворением от труда (ρ=0,642**). ВПМ имеет взаимосвязи как с ВОМ

(ρ=0,609**), так и с ВМ (ρ=0,616**). В субсистему внешней отрицательной мотивации вошли желание избежать критики (ρ=0,874**) и наказаний (ρ=0,884**). Субсистема внутренней мотивации коррелирует с мотивами общественной полезности (ρ=0,935**), удовлетворение от работы (ρ=0,896**), стремление к продвижению (ρ=0,882**). Также были выявлены положительные высокозначимые взаимосвязи мотивации содержанием работы и мотивационного потенциала труда для субъекта (ρ=0,804**) и степени взаимодействия с работой (ρ=0,774**). Рост количества высокозначимых связей может указывать на формирование внутри системы МПД самостоятельной субсистемы, основанной на группе мотивационных диспозиций, связанных с процессом выполнения профессиональной деятельностью и интересом к ее содержательному аспекту выполнения. Другими словами, для данного этапа профессионализации характерны как количественные (увеличение количества составляющих и взаимосвязей между ними), так и качественные изменения (большая дифференциация отдельных субсистем), что также указывает на развитие МПД.

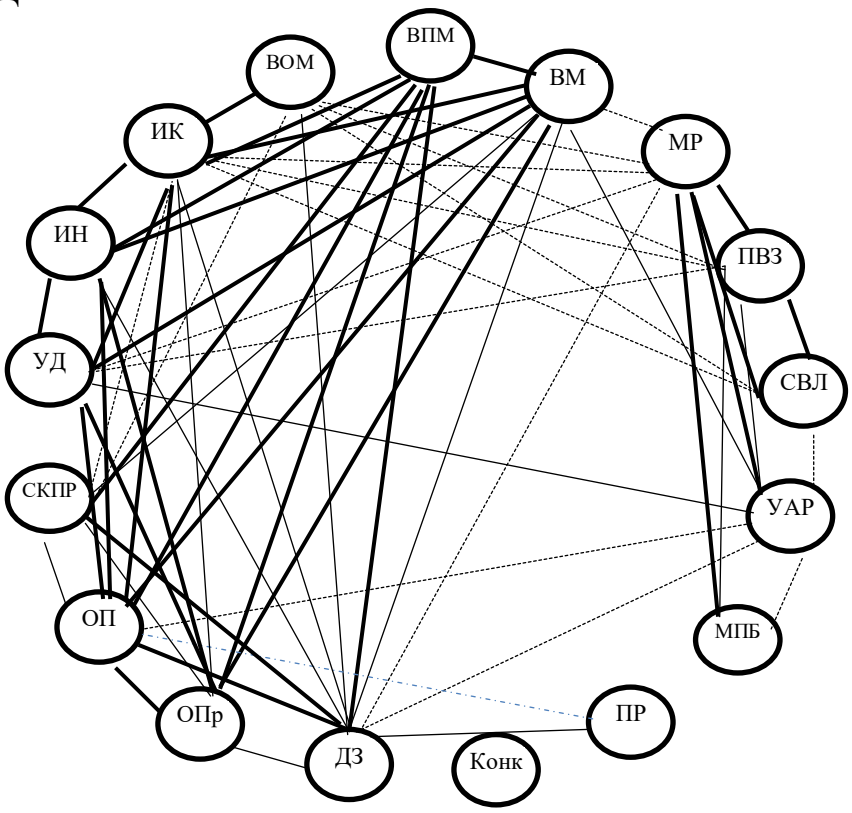

Рис.3 Структура МПД педагогов со стажем от 10 до 20 лет

Для стадии выбора субъектом способа существования себя в профессии по Д. Н. Завалишиной или фазы мастерства по Е. А. Климову, характерна интеграция составляющих МПД. На рис. 3 визуально заметно увеличение общего количества и степени значимости корреляций между структурными единицами при их стабильном числе. На основании анализа полученных данных можно утверждать, что у педагогов со стажем от 10 до 20 лет доминирующими мотивами труда выступают стремление избегания критики (12), утилитарный мотив (10) и осознание полезности своего труда (10). Они

имеют наибольшее количество статистически значимых связей с остальными единицами МПД. Среди субсистем МПД наибольшее количество корреляций имеет внутренняя мотивация и внешняя положительная мотивация. Примечательно, что они, как и у предыдущих групп, взаимосвязаны между собой, но при этом дифференцированы от внешней отрицательной мотивации. Также стоит обратить внимание на зафиксированную взаимосвязь между ВМ и МР, увеличение числа высокозначимых интеркорреляций внутри МР. Данные тенденции отражают интеграционные процессы в МПД. Другими словами, на данном этапе профессионализации происходит интеграция составляющих в сложную систему МПД, где структурные единицы входят в состав сразу нескольких субсистем, однако более выражена и дифференцирующая тенденция, связанная с выделением качественного своеобразия субсистем, составляющих внешнюю отрицательную (основанную на страхе критики и наказания) и внутреннюю мотивации (основанную на поощрениях, профессиональном росте и интересе к содержанию работы). Представляется, что углубление интереса к содержанию работы, а значит, и внутренней мотивации может стать дальнейшим этапом развития системы МПД педагогов.

Таким образом, с увеличением стажа профессиональной деятельности на разных этапах профессионализации структура МПД видоизменяется: происходит увеличение взаимосвязей между компонентами, организация компонентов в субсистемы внешней и внутренней мотивации, отражающие специфику мотивации профессиональной педагогической деятельности. Становление и развитие МПД подчиняется закономерностям системогенеза: неравномерности и гетерохронности актуализации и возникновения составляющих, увеличения интеграции и организованности составляющих МПД в зависимости от целей и задач отдельных этапов профессионализации, что позволяет системе МПД наиболее адаптивно функционировать.

Библиографический список

1. Горбушина, А. В. Структура мотивации профессиональной деятельности: метасистемный подход [Текст] / А. В. Горбушина // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. - № 3(3). – С. 138-141.
2. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики [Текст] / А. В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004.
3. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст]: дис. … д-ра психол. наук / Е. В. Карпова. – Ярославль: ГОУ ВПО ЯрГПУ им. К. Д. Ушинского, 2009. – 464 с.
4. Поваренков, Ю. П. Периодизация профессионального развития: анализ отечественных и зарубежных подходов [Электронный ресурс] / Ю. П. Поваренков // Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2014_3pp/36.pdf Дата обращения: 15.10.2016
5. Разина, Т. В. Структурно-функциональная организация и генезис мотивации научной деятельности [Электронный ресурс]: дис. … докт. психол. наук / Т. В.

Разина. – Ярославль: ФГБОУ ВПО ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2016. – Режим доступа: http://www.rd.uniyar.ac.ru/upload/iblock/649/razina-t.v._dissertatsiya.pdf. – Дата обращения 27.07.2016.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ОБУЧЕНИЕМ В ВУЗЕ

Ю. В. Гусева

магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

А. Э. Цымбалюк

кандидат психологических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Аннотация.
В данной статье представлены результаты исследования удовлетворенности студентов обучением на факультете социального управления в Институте педагогики и психологии. Удовлетворенность в данной статье рассматривается как субъективный показатель эффективности работы организации. Выделены критерии и показатели удовлетворенности различными аспектами обучения на ФСУ ИПП: удовлетворенность отношениями участников образовательного процесса; удовлетворенность образовательным процессом; удовлетворенность внеучебной деятельностью; проблемы; удовлетворенность материально-техническим обеспечением; психологический климат. Представлены основные результаты эмпирического исследования удовлетворенности.
Ключевые слова: эффективность работы организации, удовлетворенность обучением в вузе.

Качество высшего образования является наиболее актуальной проблемой, которой уделяют внимание многие ученые в развитых странах на протяжении уже более двух десятков лет. На базе Института Педагогики и Психологии была разработана программа развития факультета социального управления ИПП ЯГПУ им. К.Д.Ушинского на 2017-2020 г. В связи с данным фактом, возникает необходимость отслеживания эффективности работы ФСУ ИПП, и данная проблема приобретает особую актуальность и определяет необходимость проведения исследования на данную тему.

Рассматривая вопрос оценки эффективности работы ИПП, нами были проанализированы критерии и показатели работы организации, выделяемые разными авторами.

Эффективность организации может оцениваться комплексно [4]. Объективные (экономические) показатели: результативность, производительность, продуктивность, рентабельность, экологичность, энергоемкость. Субъективные (психологические, физиологические, социально-психологические) показатели: трудовая, духовная и общественная активность сотрудников, удовлетворенность трудовой деятельностью, относительная

стабильность организации, сработанность организации.

Е.Н. Степанов, А.А. Андреев отмечают тот факт, что в качестве оценки эффективности любой деятельности человека можно выделить два универсальных критерия [6]. Это: продуктивность деятельности; удовлетворенность деятельностью ее участников.

В нашем исследовании мы обращаемся к субъективным показателям, т.к. объективные показатели могут рассматриваться другими структурами вуза.

Как мы видим, в качестве одного из важнейших субъективных показателей эффективности организации можно выделить удовлетворенность деятельностью ее участников.

Опираясь на работы Ю.П. Поваренкова, мы будем рассматривать удовлетворенность как эмоциональное состояние, которое является результатом оценочной деятельности человека [5].

Одним из показателей деятельности вуза в области обеспечения качества подготовки специалистов является степень удовлетворенности студентов различными аспектами процесса обучения в вузе, а также степень удовлетворенности преподавателей работой в вузе. В данной статье мы представим результаты исследования удовлетворенности студентов обучением.

С целью выявления уровня удовлетворенности студентов различными аспектами обучения нами было проведено исследование, в котором приняли участие 200 обучающихся (58 студентов 1 курса, 53 студента 2 курса, 37 человек 3 курса, 28 человек 4 курса, а также 13 магистрантов 1 курса и 11 магистрантов 2 курса) факультета социального управления ИПП.

Студентам была предложена анкета по изучению их удовлетворенности различными аспектами обучения на ФСУ ИПП. Анкета разработана Центром фундаментальных и прикладных исследований психологии образования при ИПП на основе имеющегося современного методического инструментария. При разработке анкеты были использованы следующие материалы: «Мониторинг удовлетворенности студентов образовательным процессом» (Н.П. Макаркин, Н.Е. Фомин; разработка Мордовского государственного университета), анкета «Удовлетворенность студентов обучением в СТИ», анкета «Удовлетворенность студентов обучением в вузе», разработанная на базе НГТУ, а также «Методика изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении» (Е.Н. Степанов), Оценка психологического климата (Фидлер). В анкету включены вопросы, касающиеся следующих аспектов удовлетворенности обучением: информированость; удовлетворенность отношениями участников образовательного процесса; удовлетворенность образовательным процессом; удовлетворенность внеучебной деятельностью; проблемы; удовлетворенность материально-техническим обеспечением; психологический климат; общая удовлетворенность. Эти аспекты и вопросы определены на основании анализа уже существующих методик и исходя из оценок экспертов по данным направлениям.

В данной статье нами будут изложены результаты, полученные в ходе исследования удовлетворенности респондентов: 1) образовательным

процессом; 2) внеучебной воспитательной и научной деятельностью.

Обратимся к результатам исследования.

1. Удовлетворенность образовательным процессом

По мнению студентов, теоретические знания, получаемые в ИПП, определяются как основательные (40,5%) и достаточные (55,5%). Практические навыки, приобретаемые в процессе обучения, большинство студентов характеризует как достаточные (49,5%) и основательные (24,5%); 26% студентов оценивают их как недостаточные.

Большинство студентов (84%) оценивают процесс обучения в средней степени сложным, 10,5% студентов дают высокую оценку степени сложности. При этом, по мнению студентов, обучение в ИПП сочетает в себе увлекательность (88,5%), вовлеченность преподавателей (93,5%), активность студентов (96%); большинство студентов дают достаточно высокую оценку степени самостоятельности обучения (98,5%).

Большинство студентов характеризуют пройденные ими практики как в высокой степени соответствующие будущей специальности (49,5%), в средней степени - 41,5% студентов. Среднюю оценку содержательности работы, проводимого инструктажа дают 47,5% респондентов, высокую - 34,5%. Оснащенность баз практики необходимым инструментарием оценивается большинством студентов как достаточная (57%) и высокая (24%).

К слабым сторонам в организации учебного процесса в ИПП большинство студентов отнесли: перегруженность заданиями по отдельным предметам (49,5% студентов), несоответствие изучаемых дисциплин получаемой специальности (32% студентов), недостаточное использование современных методов обучения (30% студентов), несогласованность содержания отдельных дисциплин (28% студентов).

2. Удовлетворенность внеучебной воспитательной и научной деятельностью

Студенты, в целом, удовлетворены как воспитательной, так и научной деятельностью в ИПП: доступностью информации о мероприятиях, проводимых в ИПП (79%), организацией предметных олимпиад, студенческих конкурсов профессионального мастерства (54%), работой научных лабораторий, научных студенческих обществ (51,5%), работой студенческого совета (64%), эффективностью и справедливостью поощрений студентов за достижения в учебе, спорте (59%), влиянием на организацию и планирование внеучебной и воспитательной работы (67 %), организацией студенческих научных конференций (77,5%).

При этом не интересуются работой студенческого совета (20,5% из опрошенных), предметных олимпиад и студенческих конкурсов профессионального мастерства (21% опрошенных), то есть каждый пятый студент; работой научных лабораторий, научных студенческих обществ – каждый четвертый студент (26%).

По мнению студентов, перспективными направлениями воспитания, которые необходимо развивать, являются: трудоустройство выпускников факультета (78%), социально-психологическое сопровождение студентов,

проживающих в общежитии (68,5%), формирование профессиональной направленности студентов (65,5 %).

К наиболее значимым проблемам студенты отнесли: 74% - послевузовское трудоустройство по специальности, 59,5% - поиск будущего места работы во время обучения.

Выводы.

Студенты, в целом, удовлетворены как образовательной, так и воспитательной, и научной деятельностью. Однако к достаточно слабым сторонам в организации учебного процесса в ИПП большинство студентов отнесли: перегруженность заданиями по отдельным предметам, несоответствие изучаемых дисциплин получаемой специальности, недостаточное использование современных методов обучения, несогласованность содержания отдельных дисциплин.

По мнению респондентов, перспективными направлениями воспитания, которые необходимо развивать, являются: трудоустройство выпускников факультета, социально-психологическое сопровождение студентов, проживающих в общежитии, формирование профессиональной направленности студентов.

Результаты исследования были обсуждены на заседании Ученого Совета ИПП и приняты во внимание при организации учебного процесса на следующий учебный год.

Библиографический список

1. Анкета «Удовлетворенность студентов обучением в вузе» [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://lib.znate.ru/docs/index-233469.html. Дата обращения: 14.07.2017г.

2. Колосовская, Н.В. Оценка эффективности труда по критериальным показателям [Электронный ресурс] / Н.В. Колосовская // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. - 2010. - № 3. - С. 236-239. – Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=16825182. Дата обращения: 14.07.2017г.

3. Мониторинг удовлетворенности студентов образовательным процессом: Аналитический отчет по опросу студентов Мордовского государственного университета, проведенному в 2005-2006 гг. [Электронный ресурс] / науч. ред. д-р экон. наук проф. Н.П. Макаркин; редкол.: Н.Е. Фомин [и др.]. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2007. Режим доступа: https://mrsu.ru/ru/getfile.php?ID=3944. Дата обращения: 14.07.2017г.

4. Почебут, Л.Г. Организационная социальная психология: Учебное пособие [Текст] / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. - СПб: Изд-во «Речь», 2002. - 298 с.

5. Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 400 с.

6. Степанов, Е.Н. Удовлетворенность участников образовательного процесса как критерий эффективности работы учебного заведения [Текст] / Е.Н.

Степанов, А.А. Андреев // Журнал «Практика административной работы в школе». - 2002. - № 6.

УДК 37.04

О ТЬЮТОРЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Ельцов

магистрант факультета социального управления,
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Аннотация. Автором статьи представлен теоретический анализ вопроса о роли тьютора в системе дополнительного профессионального образования, при этом акцент сделан на функции тьютора и его основные задачи в условиях педагогического вуза.
Ключевые слова: тьютор, дополнительное профессиональное образование педагогический университет.

Современной системе дополнительного профессионального образования нужен педагог, обладающий не только высокой профессиональной компетентностью и педагогическим мышлением, но и способный творчески решать сложнейшие инновационные педагогические задачи, связанные с организацией самостоятельной образовательной деятельности обучающихся на основе новых образовательных технологий.

Необходимо осознавать, что если в течение долгого времени педагог выступал перед обучающимися в роли основного источника знаний, то теперь он становится специалистом, профессионально сопровождающим активную образовательную деятельность личности, формируя потребность в постоянном совершенствовании ключевых компетенций, прививая навыки самообразования, готовя к решению проблем, с которыми этот специалист еще не встречался.

Таким образом, можно сделать вывод, что подготовка педагогов системы дополнительного профессионального образования к работе по социально-педагогической поддержке является актуальной как для педагогической теории, так и практики.

Современной позиции поддержки обучающегося в учебном процессе наиболее соответствует тьюторство. Отметим, что Приказом Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761 н должность тьютора была впервые введена в перечень должностей педагогических работников системы образования, то есть стало возможным в правовом поле реализовать практику тьюторства в государственных образовательных учреждениях [3].

Сущность тьюторской деятельности, функции педагога, осуществляющего тьюторское сопровождение обучающихся, рассматривались также в работах Л.В. Байбородовой, Н.В. Борисовой, В.В. Давыдова, Т.В. Громовой, Т.М. Ковалевой, И.Ю. Тархановой, Д.Б. Эльконина и др. Вместе с

тем в педагогической теории проблема подготовки будущих педагогов системы дополнительного профессионального образования к реализации функций тьютора остается еще недостаточно разработанной, требует уточнения определение сущности и содержания деятельности педагога дополнительного профессионального образования, реализующего функции тьютора.

Сегодня педагог-тьютор руководствуется в своей деятельности целым рядом нормативно-правовых документов, в частности:

- Федеральным законом от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»;

- действующим законодательством об образовании в Российской Федерации;

- Приказом Минздравсоцразвития Российской Федерации от 26.08.2010 N 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»;

- приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 01 июля 2013 года № 499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»;

- Уставом и другими локальными нормативными актами образовательного учреждения, в котором работает специалист [1].

Осмысливая цель деятельности тьютора в системе дополнительного профессионального образования, необходимо понимать особенности программ, которые необходимо реализовывать в образовательных организациях. А это программы – профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образовательной сферы, поэтому и основной целью деятельности тьютора является сопровождение слушателя в период освоения программ дополнительного профессионального образования – профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации.

В этом случае деятельность тьютора направлена на решение следующих задач [1]:

1. Организационное сопровождение программы дополнительного профессионального образования и координация деятельности слушателей.

2. Участие в разработке и реализации методических, диагностических и информационных материалов, а также рекомендаций по совершенствованию учебного процесса.

3. Консультирование слушателей.

4. Участие в мониторинге выявления затруднений слушателей.

Безусловно, основная деятельность тьютора связана с результативной реализацией программ дополнительного профессионального образования, поэтому текущая работа, кроме того он должен быть постоянно в контакте с каждым слушателей. Тьютор устанавливает с группой отношения сотрудничества, обеспечивая эффективную образовательную деятельность, представляя интересы слушателей.

Компетентность же тьютора системы дополнительного

профессионального образования можно рассматривать в рамках условных четырех блоков – мотивационно-целевого, когнитивного, действенно-практического, эмоционально-волевого.

1. Мотивационно-целевой блок.

Это осознание важности и необходимости тьюторства для реализации принципа индивидуализации образования, наличие готовности занять тьюторскую позицию во взаимодействии со взрослыми обучающимися.

Компоненты данного блока:

- стремление к взаимодействию со взрослыми обучающимися в системе дополнительного профессионального образования;
- сформированность профессиональной направленности на реализацию функции тьютора в работе с взрослыми обучающимися в системе дополнительного профессионального образования;
- осознание целей и задач тьютора;
- интерес к освоению методов, приемов и способов тьюторской деятельности;
- стремление узнать, освоить новые образовательные технологии.

2. Когнитивный блок.

Предполагает наличие системы теоретических знаний об особенностях работы со взрослыми обучающимися в системе дополнительного профессионального образования, о специфике тьюторской деятельности.

Компоненты данного блока:

- знание психологических особенностей взрослых, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования;
- знание нормативно-правовой основы деятельности тьютора;
-знание теоретических основ тьюторской деятельности;
- знание основных методик и технологий работы тьютора.

3. Действенно-практический блок.

Предполагает владение современными образовательными технологиями, умение выбирать оптимальные педагогические средства для реализации функции тьютора.

Компоненты данного блока:

- умение организовать самостоятельное образовательное движение взрослого обучающегося в системе дополнительного профессионального образования;
- умение проектировать индивидуальную образовательную программу;
- умение выстраивать общение с взрослыми обучающимися в системе дополнительного профессионального образования;
- умение взаимодействовать с учителями, с руководством образовательной организацией для создания условий индивидуализации образования взрослого обучающегося в системе дополнительного профессионального образования.

4. Эмоционально-волевой блок.

Это наличие у педагога личностных качеств, необходимых для тьютора.

Компоненты данного блока:

- достаточно высокая работоспособность;
- высокая самоорганизация;
- целеустремленность;
- способность к партнерскому взаимодействию;
- нестандартность мышления;
- терпимость, толерантность к иным позициям, точкам зрения;
- рефлексия своей деятельности.

В заключении необходимо сделать вывод о том, что от того, насколько тьютор компетентен в своей работе, зависит очень многое - от атмосферы в образовательном коллективе до, собственно, качества обучения слушателей программ дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Основные компетенции тьютора в дополнительном образовании [Электронный ресурс] Режим доступа URL: https://narfu.ru/upload/medialibrary/bff/6.pdf. Дата обращения:15.10.2017.
2. Положение о функционале и квалифицированных компетенциях тьютора в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] Режим доступа URL: http://yspu.org/images/8/86/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%BE_%D1%82%D1%8C%D1%8E%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B5.pdf. Дата обращения: 15.10.2017.
3. Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н [Электронный ресурс] Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=116278;req=doc#0 Дата обращения 15.10.2017.
4. Тарханова И.Ю., Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. О перспективах развития дополнительного профессионального образования в педагогическом вузе // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. 2016. № 29. С. 166-175.
5. Тарханова И.Ю. , Доссэ Т.Г., Бугайчук Т.В., Куликов А.Ю., Юферова М.А., Коряковцева О.А. Послесловие // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: сборник статей девятой международной научно-практической интернет-конференции. 2017. С. 332-335.

УДК 159.9

РОЛЬ КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ В ВЫБОРЕ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГАМИ-КОНСУЛЬТАНТАМИ

А. А. Казак

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Аннотация. В статье рассмотрены когнитивно-личностные качества психологов-консультантов, определяющие их успешность как профессионалов и выбор ими определенного направления психотерапии.
Ключевые слова: психологическое консультирование, когнитивные факторы, личностные факторы, психотерапевтические направления.

В современной психотерапии имеется множество различных направлений по работе с клиентами, что обусловлено наличием не меньшего количества теорий и концепций в данной области. Каждое из направлений по-своему подходит к терапевтическому процессу и к процессу определения основных причин, имеющихся у клиента проблем. Г.В. Залевский отмечал, что в практике оказания консультативной и терапевтической помощи самая большая сложность заключается в формулировке клиентами проблемы как предмета воздействия психологической помощи. Обусловлено это, по мнению автора, именно разницей в понимании разными направлениями и школами того, что является проблемой [2]. Т.е. то, каким образом будет рассмотрена и интерпретирована проблема клиента психологом-консультантом, зависит от выбранного им направления психотерапии.

В свою очередь особенности восприятия и переработки психологом информации определяются его когнитивно-личностными факторами. А поскольку каждое психотерапевтическое направление имеет свои нюансы выбор психологом того или иного направления основывается на соответствии содержания направления с его когнитивно-личностными факторами. Важность рассмотрения роли когнитивно-личностных факторов в выборе психологом направления психотерапии обусловлено, прежде всего, тем, что представление о них позволит избежать ситуации, когда сделанный выбор не будет в действительности соответствовать представлениям психолога о терапии психологических нарушений, а значит и сама его деятельность не будет иметь успеха.

На сегодняшний день очевидно, что в выборе психотерапевтического направления психологи мало ориентируются на свои когнитивно-личностные особенности и не имеют достаточного представления о том, как выбранное направление повлияет на них самих. И здесь актуальным является вопрос причины выбора одним психологом, например, направления психоанализа, а

другим – гештальт-терапии. Для того, чтобы дать ответ на этот вопрос стоит обратиться к содержанию отмеченных психотерапевтических направлений. Мы выбрали в качестве примера психоанализ и гештальт-терапию в связи с тем, что первое направление ищет причины психологических проблем в прошлом человека и пытается решить их через устранение проблем прошлого, а второе анализирует ситуацию на конкретный момент времени. Т.е., психоанализ работает с чувствами и мыслями прошлого, а гештальт-терапия работает только с теми чувствами и мыслями, которые имеются на данный момент времени.

Психоанализ заключается в вербализации клиентом своих мыслей. Основываясь на продуктах данной вербализации, психолог пытается вычленить имеющиеся у клиента бессознательные конфликты, берущие свое начало в прошлом, в которых и лежат корни проблемы. Психолог интерпретирует для клиента полученные результаты и старается найти путь разрешения проблемы. Задача психолога заключается в том, чтобы выявить неосознаваемую клиентом проблему, обрисовать ее, проведя анализ психологических защит и желаний клиента, а затем перестроить отношение клиента к имеющейся конфликтной ситуации.

Гештальт-терапия предполагает обрисовку клиентом какой-либо значимой для него ситуации или же разговор с клиентом на произвольную тему. При этом клиент фиксирует у себя такие феномены как эмоции, изменения в голосе, мимику, жесты и т.д. Эти феномены рассматриваются психологом как явления, наблюдающиеся в конкретный момент времени. Осознавая и фиксируя феномены, клиент учится анализировать свою реакцию на события или людей, таким образом, самостоятельно изыскивая причины возникшей проблемы и борясь с ними. Задача гештальт-терапевта состоит в обсуждении имеющихся феноменов и причин их возникновения на равных с клиентом, с ориентировкой на его, полностью включаясь в процесс обсуждения, с раскрытием себя как личности. Между клиентом и гештальт-терапевтом должен установиться диалог. Для гештальт-терапевта больше значение имеет развитость у него когнитивных способностей, в том числе способности к обучению людей. Развитость когнитивных способностей, несомненно, определяется личностными качествами психолога, к которым Е. Климов относит умение понимать и принимать индивидуальность и неповторимость другого человека, умение сочувственно относиться к нему и полностью осознавать происходящее в конкретной ситуации [3].

Естественно, имеется набор обязательных когнитивно-личностных факторов, определяющих профессионализм психолога, при этом выраженность каждого из этих факторов у каждого своя: особенности мышления в совокупности с личностными качествами определяют наиболее оптимальный для психолога способ работы с клиентами. Т.е. в какой ситуации информация, поступающая от клиента, будет восприниматься им лучше, лучше обрабатываться и качественнее интерпретироваться – на примере психоанализа и гештальт-терапии – если это будет произвольный монолог клиента, позволяющий вычленить бессознательные конфликты прошлого, или же если проблемы будут выявляться в диалоге, когда в работу изначально будут

включены и клиент, и психолог-консультант.

Все это позволяет говорить о важности измерения когнитивно-личностных факторов у психологов, в частности, выбравших такие направления психотерапии как психоанализ и гештальт-терапию. Измерение когнитивно-личностных факторов психологов можно производить с помощью 16-ти факторного опросника Кеттелла и «Шкалы базисных убеждений», адаптация и апробация которой на отечественной выборке была проведена в 2003 г. М.А. Падун. 16-ти факторный опросник Кеттелла позволяет составить вероятностную модель индивидуально-психологических свойств личности и при наложении полученной модели на групповую модель той выборки, к которой она принадлежит, позволяет определить его индивидуальное своеобразие и спрогнозировать реальное поведение человека в определенных жизненных ситуациях [4]. Для нашего исследования это означает, что данный опросник позволит выявить индивидуальное своеобразие личности психолога-консультанта и спрогнозировать его поведение при выборе им того или иного направления психотерапии.

«Шкала базисных убеждений» М.А. Падун представляет собой методику, измеряющую характеристики базисных убеждений личности о доброжелательности окружающего мира, о его справедливости и о ценности и значимости собственного «Я» [1]. Методика включает в себя 32 утверждения, группирующихся в 7 субшкал, и позволяет определить, каким образом человек интерпретирует происходящее с ним и поступающую к нему информацию. В частности, человек, у которого значения по всем субшкалам имеют показатели ниже нормы, т.е. показывают негативное отношение к окружающему миру и к собственному «Я», не может быть профессиональным психологом-консультантом.

Измерение когнитивно-личностных факторов у психоаналитиков и гештальт-терапевтов с помощью указанных методик позволяет увидеть, в чем различны между собой их личности. Представление об этих различиях дает возможность своевременно информировать о них психологов, определяющихся с выбором направления, что в свою очередь позволяет им сделать более осознанный выбор. Так, например, у гештальт-терапевтов, по 16-ти факторному опроснику Кеттелла преобладают высокие значения по факторам «общительность» (A), «смелость» (H) и «подозрительность» (L), в то время как у психоаналитиков высокие значения отмечены факторам «сила «Я»» (C), «доминантность» (E), «самодостаточность» (Q2) и «самоконтроль» (Q3). При этом одинаковые значения у психоаналитиков и гештальт-терапевтов отмечаются по факторам высокого интеллекта (B) и проницательность (дипломатичность) (N).

По «Шкале базисных убеждений» М. Падун гештальт-терапевты присваивают высокие значения утверждениям «человек по природе добр», «как правило, я в состоянии действовать так, чтобы получить максимально благоприятный результат» и «если посмотреть внимательно, то увидишь, что мир полон добра» (шкала «Доброжелательность окружающего мира»). Психоаналитики присваивают высокие значения утверждениям «Я почти

всегда прикладываю усилия, чтобы предотвратить несчастья, которые могут случиться» и «Мы можем предотвращать неприятности собственными действиями» (шкалы «Способность контролировать ситуацию» и «Контролируемость»). Стоит отметить, что чем выше стаж психолога-консультанта, тем большей выраженностью обладают отмеченные качества: гештальт-терапевты с большим стажем работы (от трех лет) имеют более развитые коммуникативные навыки, нежели гештальт-терапевты, работающие первый год. Это касается и психоаналитиков: у психоаналитиков с большим стажем работы более высокий уровень самодостаточности и они больше склонны доминировать в общении с клиентом.

В целом видно, в том числе и на примере конкретных направлений психотерапии, что роль когнитивно-личностных факторов при их выборе более чем значительна. Именно они определяют то, каким образом психолог готов воспринимать информацию, поступающую от клиента, и каким образом он готов эту информацию из него «извлекать». Способность к эмпатии, уровень проницательности и интереса к людям, личная зрелость психолога в сочетании с его когнитивными навыками определяют выбранный им способ работы с клиентами.

Библиографический список

1. Жедунова, Л.Г. Динамика базисных убеждений личности в процессе переживания личностного кризиса [Текст] / Л.Г. Жедунова // Ярославский педагогический вестник, 2009. - № 4. – С. 145-149.
2. Залевский, Г.В. Фиксированные формы поведения как проблема психологического консультирования, терапии и супервизии [Текст] / Г.В. Залевский // Научный сетевой журнал «Медицинская психология в России», 2017. – т. 9, № 1 (42). – С. 1-9.
3. Климов, Е. Психолог: Введение в профессию [Текст] / Е. Климов. – М.: Академия, 2007. – 208 с.
4. 16-ти факторный личностный опросник Кеттелла [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.miu.by/kaf_new/mpp/060.pdf.

УДК 159.91

МЕЖПОЛУШАРНАЯ АСИММЕТРИЯ МОЗГА. ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ВЕДУЩИМ ПРАВЫМ И ВЕДУЩИМ ЛЕВЫМ ПОЛУШАРИЕМ МОЗГА

М. В. Караванова

магистрант направления «Психологическое консультирование в образовании»
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г Ярославль

Аннотация. Исследования межполушарной асимметрии коры головного мозга до сих пор является актуальной темой рассмотрения для многих наук, таких как биология, физиология, медицина и психология. Статья посвящена описанию накопленных эмпирических и теоретических знаний о взаимосвязи особенностей личности и ведущего полушария коры головного мозга.
Ключевые слова: ведущее полушарие коры головного мозга, межполушарная асимметрия, психолого-педагогическое сопровождение.

Межполушарная асимметрия — это «характеристика разделения различных функций психики между полушариями мозга: при выполнении одних ведущим является полушарие левое, других — правое. Оба полушария работают взаимосвязано и вносят свою специфику в работу мозга. В различных условиях может сложиться относительное доминирование левого или правого полушария, данное явление во многих аспектах определяет психологические особенности личности» [6].

Учёт особенностей работы мозга может стать одним из компонентов психологического сопровождения детей в образовательных организациях. Исследования, связанные с изучением особенностей детей с учётом ведущего полушарием мозга в настоящее время считаются очень актуальными. Причиной актуальности является неоднозначность и противоречивость данных, касающихся данной проблематики.

Ведущее полушарие – это «полушарие головного мозга, ответственное за определенные модели поведения или способы познания» [10]. Очень часто ведущее полушарие коры головного мозга определяется по ведущей руке (праворукость – ведущее левое полушарие или леворукость – ведущее правое полушарие), однако это не всегда правильно. Более подробно мы рассмотрим вопрос о ведущем правом полушарии, так как в этом случае затрагивается множество нюансов, в которых часто у исследователей возникают затруднения.

Ребёнок с ведущим правым полушарием мозга не всегда является левшой. В справочнике по психомоторике указано, что лица с левшевством имеют «функциональное преимущество левых парных органов, которое может быть не только по руке (левой), но и по ноге (моторное левшество), глазу или уху (сенсорное левшество)» [5]. По этой причине для определения ведущего

полушария необходимо использовать только комплексные методики.

Выбор ребёнком левой руки в большинстве случаев говорит о ведущем правом полушарии, об этом упоминали такие знаменитые ученые как Салли Спрингер, Георг Дейч и Роджер Сперри, возможно, именно по этой причине в научной литературе часто левшей называют людьми с ведущим правым полушарием коры головного мозга. М.М. Безруких и С.П. Ефимова описывают следующую статистику: «У праворуких людей центр речи, как правило, находится в левом полушарии (в 95% случаев), а у леворуких он может быть в правом полушарии (в 70% случаев), но может быть в левом и даже располагаться симметрично в правом и левом полушарии» [4].

Одной из главных целей психолого-педагогического сопровождения является помощь человеку в процессе социализации. Ведущую роль в деятельности школьного психолога занимает профилактическая деятельность, направленная прежде всего, на помощь детям группы риска. Существует множество мнений о том, кто же именно входит в категорию детей группы риска, следует заметить, что очень редко учёные в эту категорию включают детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга. Однако данные обучающиеся требуют особого психолого-педагогического сопровождения по следующим причинам:

1. Среди детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга, в частности леворуких детей существует большая вероятность развития неврозов, алкоголизма, различного рода токсикомании [5];

2. Эти дети своеобразны в эмоциональном плане, существует большая степень выраженности уязвимости в отношении внутренних и внешних факторов [11];

3. Следует отметить частоту случаев одаренности среди детей с ведущим правым полушарием [2];

4. При исследовании креативности мышления (способности к творческим решениям) показатели оказались значимо более высокими в популяции леворуких по сравнению с правшами [5];

5. Так же следует заметить, что существует, ряд косвенных свидетельств, касающихся участия правого полушария в управлении эмоциями, и они играют важную роль в современных представлениях о депрессии и межполушарных различиях. Некоторые клинические данные также указывают на роль правого полушария в обработке эмоциональной информации [7].

Таким образом, прослеживается несколько граней возможного развития детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга: склонность к различным родам зависимостей, своеобразие в эмоциональном плане (зависимость от внешней среды), склонность к одаренности, креативности и творчеству.

Учёт психофизиологических особенностей ребёнка является неотъемлемой частью работы педагога.

Правшество и левшество – явление, о котором мы можем судить с четырехлетнего возраста ребенка [2]. Со временем степень выраженности праворукости или леворукости увеличивается, и мы чаще делаем те или иные

операции только одной рукой. Люди с полным и неполным доминированием левого полушария встречаются гораздо чаще, чем с ведущим правым. На данном этапе развития науки объяснения этому пока нет.

В.Д. Еремеева отмечает, что среди детей с ведущим левым полушарием больше девочек, отчасти это объясняет более высокую школьную успешность (здесь речь идет об оценках) именно у представительниц женского пола [2].

Проанализировав различные исследовательские материалы об особенностях детей с ведущим левым полушарием мозга, мы сделали следующие выводы:

1. У них часто происходит разделение восприятия окружающего мира на части, классифицирование, схематичность [7].

2. Дети с ведущим левым полушарием имеют высокую устойчивость к стрессовым ситуациям, но в тоже время менее работоспособны, чем дети с ведущим правым полушарием [1].

3. Зачастую у них обнаруживаются способности к иностранным языкам. [5].

4. Дети проявляют рационализм, высокие способности к словесному оформлению мыслей, чувств, переживаний [7].

5. Дети с ведущим левым полушарием легче, чем правополушарники приспосабливаются к изменениям ситуации, обстановки [1].

6. Многие педагоги отмечают, что такие дети чаще всего намного аккуратнее и сосредоточеннее у них быстрая реакция, они ищут самый короткий и эффективный путь в решении проблемы [2].

7. Дети с ведущим левым полушарием, как правило, более грамотны [2] .

8. Дети с ведущим левым полушарием хорошо работают в жестком регламенте времени. [11].

9. У них хорошо развит вербальный интеллект, они имеют обширный словарный запас, хорошо анализируют и прогнозируют события. Лучше воспринимают информацию на слух, чем наглядно. Обладают хорошей механической памятью [7].

Нельзя сказать, что у левополушарников есть преимущество над правополурниками, его нет. Ведущее полушарие это просто определенная стратегия мышления и её эффективность в большой степени зависит от ситуации и условий, с которыми столкнулся человек. Приведем пример: творчество известного болгарского художника З.Г. Бояджиева часто делят на два этапа, разделяют которые инсульт (в 1951 году) в левое полушарие мозга и паралич правой стороны тела. Художник до болезни всегда рисовал правой рукой, долго обдумывал замысел картин, использовал несколько мрачные краски, его картины носили классический характер. После болезни художник уже не думал что рисовать, действовал спонтанно и использовал экспрессивную цветовую гамму.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что накопленная десятилетиями эмпирическая и теоретическая информация о межполушарной асимметрии может и должна учитываться педагогами образовательных организаций, так как данные знания позволяют лучше

разобраться в психологических особенностях детей, учитывая физиологический аспект.

Библиографический список

1. Андреева, О. В. Особенности эмоциональной сферы леворуких детей старшего дошкольного возраста [Текст]/ О. В. Андреева: Автореф. дис. … канд. псих. наук. – Екатеринбург, 2006. – 26 с.
2. Еремеева, В.Д. Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному. Нейропедагика – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам [Текст] / В.Д. Еремеева. – Самара: Учебная литература, 2005. – 160 с.
3. Ефимова И.В. Амбидекстры: Нейропсихология индивидуальных различий [Текст] / И.В. Ефимова. – СПб.: КАРО, 2007. – 160 с.
4. Педагогическая психология. Хрестоматия [Текст]. — СПб.: Питер, 206. — 416 с.
5. Семенович, А. В. Эти невероятные левши [Текст] / А. В. Семенович. – М.: Генезис, 2008. – 211 с.
6. Спрингер, С. Левый мозг, Правый мозг [Текст] / С. Спрингер, Г. Дейч. – М.:МИР, 1983. – 256 с.
7. Степанов, В. Г. Профориентация. Функциональная асимметрия мозга и выбор профессии [Текст] / В. Г. Степанов. – М.: Академический проект, 2008. – 447 с.
8. Хорсанд, Д. В. Если ребенок левша...маленькие подсказки для родителей [Текст] / Д. В. Хорсанд. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2006. – 46 с.
9. Щекин, Г. В. Визуальная психодиагностика. Познание людей по их внешности и поведению [Текст] / Г. В. Щекин. – Киев: МАУП, 1993. – 239 с.
10. Энциклопедический словарь по педагогике и психологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru
11. The Wages of Sinistrality: Handedness, Brain Structure and Human Capital Accumulation [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://scholar.harvard.edu/files/joshuagoodman/files/rwp12-002-goodman.pdf

УДК 159.9.072

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Т. Г. Киселева

кандидат психологических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г Ярославль

Аннотация. В статье представлены результаты исследования предрасположенности к интернет-аддикции в подростковой аудитории, проведено ранжирование факторов, проанализированы факторы, занимающие верхние позиции – избегание ответственности, независимость и анонимность.
Ключевые слова: интернет-аддикция, подростки, психологические факторы формирования зависимости

Актуальность темы исследования продиктована, во-первых, ростом числа пользователей интернета в среднем на 9% в год, что увеличивает категорию потенциально предрасположенных к интернет-аддикции, поскольку прирост идет за счет несовершеннолетних [1]; во-вторых, несформированностью навыков безопасного поведения в сети, что приводит к потере информации за счет заражения вирусами, несанкционированного доступа к личной информации; в-третьих, ростом числа лиц с признаками интернет-зависимого поведения [1,2]. Для общества стала актуальной проблема патологического использования интернета, для обозначения этого явления И. Голдберг предложил термин «интернет-аддикция».

Интернет-зависимость – феномен, проявляющийся в своеобразном уходе от реального, при котором процесс навигации по сети в виртуальном мире затягивает субъекта настолько, что он оказывается не в состоянии полноценно функционировать в реальном мире. Интернет-зависимость включена в группу нехимических зависимостей как особое проявление девиантного поведения. В отечественных исследованиях изучение зависимости от интернета представлено в работах А.Е. Войскунского, М.И. Дрепа, А.В. Котлярова, В.Д. Менделевича, В.Ю. Рыбникова и других. Зарубежные исследователи - М. Гриффитс, Дж. Грохол, Дж. Морэйхан-Мартин, Дж. Сулер, М. Фенишел, К. Янг - подняли этот вопрос как проблемный примерно на 10-12 лет раньше отечественных.

Целью исследования является анализ психологических факторов интернет-зависимого поведения в группе респондентов от 13 до 16 лет как наиболее подверженной данному виду аддикции. На основании теоретического анализа научной литературы по проблеме интернет-зависимость были выделены факторы, влияющие на формирование интернет зависимости: бесконтрольность времени; избегание проблем и ответственности; склонность

ко лжи; раздражительность; стремление к анонимности и независимости; нарушение межличностной коммуникации; фрустрированные потребности; низкая самооценка. Методом экспертной оценки мы попросили оценить значимость этих факторов в формировании интернет-аддикции у ведущих специалистов в данной области. Всего в опросе принимало участие 7 экспертов – сотрудники областной наркологической больницы, психологи, социальные педагоги, сотрудники отдела полиции по делам несовершеннолетних и защите их прав. Для подсчета степени согласованности мнений экспертов использовались весовые коэффициенты конкордации Кендалла. Были получены следующие весовые коэффициенты:

- признак 1: «Бесконтрольность времени» **W= 0,74**
- признак 2: «Избегание проблем и ответственности» **W=0,80**
- признак 3: «Ложь» **W=0,74**
- признак 4: «Раздражение» **W = 0,77**
- признак 5: «Независимость и анонимность как особая ценность» **W=0,66**
- признак 6: «Нарушение коммуникаций» **W=0,70**
- признак 7: «Фрустрированные потребности» **W=0,84**
- признак 8: «Низкая самооценка» **W=0,77**

Именно эти факторы анализировались в ходе исследования, в котором приняли участие 194 человека, обучающиеся 7-10 классов.

Результаты проверки достоверности отличий (с помощью t-критерия Стьюдента) позволили нам разделить выраженность признаков предрасположенности к интернет-зависимому поведению по 3 субшкалам: низкий показатель; средний показатель, высокий показатель. Распределение по уровням показало следующую картину, представленную в таблице 1.

Таблица 1.

Уровни выраженности интернет-зависимости

Уровни / Категории респондентов	Низкий уровень (интернет-зависимость не выражена)	Средний уровень (отдельные признаки интернет-зависимости)	Высокий уровень (интернет-зависимость сформировалась)
Выборка в целом	38,13%	40,9%	20,97%
Мальчики	43,38%	15,44%	41,18%
Девочки	23,89%	58,3%	17,81%

Сравнение респондентов по гендерному признаку позволило отметить явные отличия между мужской и женской выборкой, а именно: у мальчиков очень мало представлена группа со средним уровнем интернет-зависимого поведения, зато примерно одинаковый процент респондентов относятся либо к группе абсолютно не подверженных влиянию данного вида аддикции, либо к группе с признаками существенной зависимости от интернета. Это проявление интернет-аддикции у мальчиков не подчиняется закону нормального

распределения, что является частным случаем гендерных проявлений, описанных исследователями одаренности, которые констатировали факт, что в мужской популяции чаще встречаются представители с крайними степенями выраженности. Вероятно, эту же закономерность мы обнаружили и в отношении интернет-аддикции. Женская выборка, напротив, представлена в большей степени средним уровнем интернет-аддикции; лиц с высокими показателями зависимости обнаружено чуть больше 17%. Это обстоятельство может быть связано с более высоким уровнем самоконтроля у девушек, либо умением более четко и полно структурировать свободное время.

На следующем этапе мы рассмотрели группы респондентов с разными уровнями интернет-зависимого поведения с целью выявления отличий по факторам-признакам предрасположенности к интернет-аддикции. Анализ ответов 20% респондентов, имеющих явно выраженный уровень интернет-зависимости, позволил составить рейтинг признаков данной аддикции. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Рейтинг признаков зависимого поведения

Признак предрасположенности к интернет-зависимости	**Среднее значение**
Признак: избегание проблем и ответственности	7,63
Признак: независимость и анонимность как особая ценность	7,25
Признак: низкая самооценка	6,75
Признак: нарушение коммуникаций	6,13
Признак: бесконтрольность времени	6,00
Признак: ложь	5,38
Признак: фрустрированные потребности	5,13
Признак: раздражение	5,00

В виду ограниченности объема статьи, проанализируем лишь первые два фактора. *Стремление к избеганию проблем* можно рассматривать как желание человека уйти от трудностей, избавиться от дискомфортного психологического состояния. Наблюдается общая инфантилизация общества, стремление не решать, а уходить от проблем, делать вид, что их не существует, а Интернет предоставляет множество возможностей для развлечений, которые вызывают приятные эмоции и ослабляют чувство вины, страха, стыда и ответственности.

У мальчиков наблюдаются крайние тенденции, а именно доминируют респонденты, которые либо готовы по максимуму взять на себя ответственность, либо не брать её вовсе. Респондентов со средним уровнем ответственности выявлено чуть больше 18%. У девочек, напротив, преобладает средняя тенденция в отношении ответственности и готовности брать на себя решение возникающих проблем. Девушек, которые готовы взвалить на себя весь груз ответственности, демонстрируя тем самым маскулинный тип поведения, в процентном соотношении примерно столько же, сколько девушек,

не желающих отвечать за себя и брать на себя решение возможных проблем.

Ценность независимости и анонимности, как правило, является значимой для людей, желающих абстрагироваться от реального мира. Интернет представляет такую возможность. Анонимность и фактическая невозможность проверки, предоставленной о себе информации, возможность соединения в виртуальном образе реальных, желаемых и целиком вымышленных характерологических и иных особенностей, стимулируют развитие интернет-зависимости.

В качестве тревожной тенденции мы вынуждены констатировать преобладание лиц с высоким уровнем анонимности, т.е. респонденты не готовы выступать под собственным именем, сообщая о себе достоверную информацию. В общем объеме выборки процент таких людей составил более 36%. Эта же тенденция повторяется и в мужской выборке, а именно: постепенное увеличение процента лиц, предпочитающих анонимное общение в социальных сетях, сообщение неполной, недостоверное, а иногда и полностью вымышленной информации о себе.

Хотя статистически достоверных отличий между женской и мужской выборкой обнаружено не было, тем не менее, тенденции анонимности в женской выборке представлены по-другому. Девочки склонны выкладывать в интернет более правдивую информацию о себе. Возможно, этот факт отражает более наивную в социальном плане позицию, делая женскую аудиторию более уязвимой для интернет-мошенников.

Полученные в исследовании данные свидетельствуют о необходимости проведения с подростками специальной психокоррекционной работы, исследование открывает перспективы дальнейшей разработки и изучения проблемы выявления предрасположенности к интернет-зависимости у различных категорий респондентов.

Библиографический список

1. Варламова, С.Н. Интернет-зависимость молодёжи мегаполисов: критерии и типология [Текст]/ С.Н. Варламова, Е.Р. Гончарова, И.В. Соколова // Мониторинг, 2015. – №2 – С.165-182.
2. Саглам, Ф.А. Интернет-аддикция подростков как форма проявления отклоняющегося поведения [Текст]/ Ф.А. Саглам // Педагогическое образование и наука. – 2009. – №5. – С.88-91.

УДК 159.9

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА И ЭФФЕКТИВНОЕ СОЦИАЛЬНОЕ И ЦЕННОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ

В. В. Козлов

доктор психологических наук, профессор, зав.кафедрой социальной и политической психологии
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г Ярославль

Г. А. Стародубцева

кандидат психологических наук, доцент кафедры развития образовательных систем и инновационного проектирования
Институт развития образования, г Ярославль

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социального и ценностного взаимодействия педагога с детьми, современные требования к личности учителя, раскрываются задачи его саморазвития и самосовершенствования, обозначаются внутренние и внешние барьеры на пути к развитию.
Ключевые слова: взаимодействие педагога с детьми, институты социализации, процесс самосовершенствования, барьеры саморазвития.

Социокультурная среда XXI столетия качественно отличается от среды XX столетия, соответственно новые условия жизни диктуют новые требования к образованию и определяют характер образовательных потребностей человека. Общественное внимание фокусируется на качестве жизни и ее прагматичности; информационной социализации, инновационном развитии и открытии новых технологических ресурсов; согласованном принятии решений; свободе самовыражения, открытости, гибкости и непрерывного образования в течение всей жизни.

Образование является одной из наиболее значимых и фундаментальных систем воспроизводства человеческого ресурса в современном обществе. Происходит отказ от понимания образования как одного из этапов жизни человека, признается, что образование является постоянной формой жизнедеятельности личности [1].

Постоянно изменяющиеся образовательные реформы страны, все более усложняющийся ценностный межпоколенческий разрыв между педагогами, родителями и детьми предъявляют высокие требования и новый характер взаимоотношений ко всем участникам образовательных отношений.

Проблема социального и ценностного взаимодействия между учителями и учениками является социально-психологической проблемой социализации личности последних, становится актуальной в современных условиях. Ее решение позволит прогнозировать не только эффективность школьного

взаимодействия, но и эффективность общественного взаимодействия в целом [3,4].

Современный мир требует от личности высокого развития творческого потенциала, необходимости достижения высоких результатов в жизни и, прежде всего, успешности в профессиональной деятельности. Если внутренний мир достаточно развит, то возможны необыкновенные превращения способностей, мировоззрения личности и всего того, что, так или иначе, соприкасается с внешним миром. Это становится возможным благодаря существующим у каждого из нас специфическим способностям к самосовершенствованию и саморазвитию.

Обращаясь к саморазвитию как специфическому процессу, разворачивающемуся во времени и в пространстве жизнедеятельности человека, следует отметить его неоднозначность и многоплановость. Это обусловлено многими причинами, важнейшей из них является существование различных форм саморазвития. Не случайно в русском языке имеется множество терминов, фиксирующих разные нюансы процесса саморазвития: самопрезентация, самовыражение, самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализация, самореализация и др. Все они составные: первая часть «само» указывает на то, что субъектом, инициатором деятельности является человек; вторая — характеризует специфику, своеобразие деятельности: выразить себя, утвердиться, реализоваться, совершенствоваться.

Современные образовательные стандарты декларируют отказ от понимания образования как результата усвоения уже готовых, систематизированных знаний умений и навыков, программированного под стабильные условия линейного развития личности. Но в тоже время ребенку требуется основа этих знаний, необходимое усвоение и понимание тех межпредметных понятий, которыми он будет оперировать на протяжении всего обучения. К тому же в условиях кризиса традиционных социальных институтов (семьи и школы) интернет-технологии и современные СМИ становятся одним из важнейших институтов социализации нового поколения, замещая традиционно сложившиеся формы. Главной фигурой разрешения всех этих противоречий является педагог, ориентированный не только на результат обучения, но и на процесс передачи социально-ценностного опыта, формирование самостоятельной и гибкой, ответственной и автономной мыслящей личности ребенка с сильной волей, адекватной социальной ситуации развития. Но, к сожалению, приходится констатировать, что педагогу в настоящее время довольно сложно: каждый день перед ним совершенно другие дети, более прагматичные, более независимые, часто с высоким уровнем интеллекта, требующие каждый раз все новой и новой информации, при предъявлении которой она должна уже заранее отвечать на вопрос: «А зачем мне это в будущем?». Взрослые с каждым днем не успевают усваивать тот огромный поток информации, которые усваивают и успевают усваивать дети. Ученики стали больше задавать вопросов, чем сам учитель и с помощью информационно-коммуникативных технологий быстро давать ответы. Но вместе с тем следует признать, что в России появился целой слой

«образованных детей» с инфантильной личностью, полностью неспособной к трудовой и общественной активности, у которых «кризис первой взрослости» (по данным технопарка «Сколково» это 27-29 лет) больше напоминает по феноменологии «пубертатный кризис самоопределения» [2].

Таким образом, перед нами складывается следующая картина: педагогу сегодня сложнее передавать ученикам знания и умения традиционными методами обучения, к которым он привык вот уже на протяжении многих лет, требуются новые инновационные технологии обучения, отвечающие требованиям новых стандартов, мыслительным процессам учеников, их возможностям восприятия информации.

С другой стороны, детям просто необходима личность такого учителя, в основе которой лежат духовно-нравственные ценности, экзистенциально-гуманистические установки, открытость миру, эмпатия, поддержка и принятие другого. И, как нам кажется, современным педагогам сложно меняться, но они в большей части обладают именно этими качествами. Дух российского учителя, складывающийся на протяжении многих столетий как в дореволюционной России, так и в советской педагогике, устремленный к духовным основаниям, ценностям семьи, дружбе, преданности, любви к Родине, еще живет.

Одновременно с этим – современная ситуация требует от педагога постоянного саморазвития и самосовершенствования.

Что же мешает воспитателям, учителям, встать на путь саморазвития, самосовершенствования? Ответ на этот вопрос подводит нас вплотную к проблеме барьеров саморазвития.

Барьеры — это те препятствия, которые встают на жизненном пути каждого человека, только далеко не каждый способен безболезненно их преодолеть (для некоторых они вообще остаются непреодолимыми). Что касается барьеров саморазвития, то они бывают внешними и внутренними, обусловлены объективными и субъективными факторами.

Внешние объективные барьеры:

– низкая заработная плата, которая не может удовлетворить минимальные жизненные потребности; педагог работает в силу сложившихся обстоятельств, но как только он находит выше оплачиваемую работу, то уходит из учебного заведения;

– семья, необходимость заботиться о своих детях и родственниках — все это отнимает много времени, здесь уже не до профессионального самосовершенствования;

– большая загруженность на работе — 1,5-2 ставки (некому работать), что не оставляет времени и возможности для саморазвития;

– плохое состояние здоровья, необходимость поддерживать его блокируют профессиональный рост.

Внешние субъективные барьеры:

– в учебном заведении намеренно не создаются условия для благоприятного саморазвития педагогов;

– враждебность, зависть и давление со стороны окружения

(руководства, коллег), наличие конфликтов — все это блокирует стремление конкретной личности к саморазвитию;

– отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны администрации, которой не нужны творческие, саморазвивающиеся педагоги («Ими сложно управлять»).

Внутренние объективные барьеры:

– отсутствие способностей к саморазвитию, приверженность к шаблонам и стереотипам;

– отсутствие мотивов и потребностей саморазвития;

– неразвитость психологических механизмов самопознания и саморазвития: идентификации и рефлексии, самопринятия и самопрогнозирования;

– слабое владение «технологиями» саморазвития и самовоспитания.

Внутренние субъективные барьеры:

– собственная инертность, лень, неспособность и нежелание мобилизовать себя на изменения, личностный рост;

– разочарование в профессии из-за неудач, восприятие профессии как неблагодарной, изматывающей нервы, не дающей жизненного удовлетворения;

– самоуверенность («Я и так все знаю, все умею, мне незачем образовываться»), блокирующая стремления к изменениям;

– личностная ригидность, отрицательное отношение ко всякого рода инновациям (внедрению нового), которые нарушают привычный уклад и заставляют работать над собой; личность убеждена, что всякие инновации вредны и не нужны в системе образования.

Этот перечень можно продолжить, но и он дает определенное представление о возможных барьерах саморазвития. Как же преодолеваются эти барьеры? Есть категория педагогов, которые могут заниматься саморазвитием практически в любых условиях, преодолевать любые барьеры. Они — настоящие творцы, «фанаты» своего дела. В то же время немало и таких, кого нужно направлять, мотивировать, оказывать необходимую поддержку и методическую помощь, создавать благоприятные условия. Поэтому очень важно в дошкольном учреждении, в школе, училище, вузе создать такую творческую атмосферу, так сплотить коллектив, чтобы практически у каждого преподавателя возникла потребность и в самопознании, и в саморазвитии. Все это ставит на первый план проблему психологического сопровождения процесса самосовершенствования и саморазвития преподавателей.

Таким образом, профессиональное самосовершенствование преподавателя - это осознанный, целенаправленный процесс повышения своей профессиональной компетентности, развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями педагогической деятельности и личной программой развития. Толчком к самосовершенствованию является осознание своего несовершенства и наличие достижимого идеала, внутренняя неудовлетворенность собой и стремление к

«возможному Я».

«Возрождение альтуристического человека на земле», «воспитание детей с «человеческим лицом», «передача детям гуманистических смыслов» являются главными смыслами в работе педагога. Проблема социального и ценностного взаимодействия между учеником и учителем не будет столь острой и явной до тех пор, пока образовательное пространство школы не станет средой раскрытия личностных ресурсов и педагога, и ребенка. Задача современного педагога открыть в ребенке возможное «Я», показать ему многовариантность путей для развития и обеспечить поддержку, соответственно, через такое взаимодействие сам взрослый будет трансформироваться из homo sapiens и homo habilis (из человека разумного и умелого) в homo ludens и homo creacoficus (в человека, играющего и творящего мудрость). В условиях современных реалий детям требуется наставник с выраженными воспитательными функциями, тот человек, который научит их «жить с вершины» - реализовать свой возможный человеческий потенциал, раскрыть глубину своих способностей и возможностей.

Библиографический список

1. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории, истории технологии обучения взрослых / Змеев С.И. – М.:PerSe, - 2007.
2. Козлов, В.В. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия социальной среды и детей / Козлов В.В. // Преемственность в образовании: проблемы, опыт и инновации: материалы Всероссийской научно-практической конференции: сб.научн. статей / под ред. С.В. Кирдянкиной. – Иркутск: Изд-во ГАУ ДПО ИРО, - 2016. -205с.
3. Козлов В.В. Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности. – Москва: Психотерапия, 2007. – 528 с.
4. Козлов В.В. Психология кризиса. М.. 2014 — 526 с.
5. Козлов В.В. Движение за развитие человеческого потенциала. – Ярославль, РПФ «Титул», 2017 – 198 с.
6. Козлов В.В. Субъектность как интегративный феномен природы и культуры в человеке // Методология современной психологии. Ярославль, 2015. С. 82-91.
7. Петренко, В.Ф. Базовые метафоры психологических теорий / Петренко В.В. // Развитие личности. – 2012. - №3. – С.78-99.
8. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека / Шадриков В.Д. – М.: Аспект Пресс, - 2007.

УДК 159.9

СЕМЬЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Е. Н. Корнеева

кандидат психологических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Аннотация. В статье приведены данные исследования представлений подростков о функциях современной семьи, роли и обязанностях в ней мужчин и женщин, проведен сравнительный анализ влияния полной и неполной семьи, в которой воспитываются подростки на эти представления
Ключевые слова: подростки из полных и неполных семей, представления подростков о функциях семьи, ролях и обязанностях мужчин и женщин в семье

В современных условиях, когда происходит изменение структуры, численности и состава семей важным становится исследование представлений подростков о назначении семьи в обществе, ролях и обязанностей в ней мужчин и женщин. Именно в подростковый период на фоне полового созревания и концептуальной социализации закладываются представления и установки, которые в дальнейшем будут регулировать поведение молодых людей в ситуациях создания семей, воспитания подрастающего поколения, выстраивания поло-ролевого взаимодействия [2]. В литературе и СМИ много говорят и пишут о сложностях неполной семьи. Но полнота семьи ещё не гарантирует воспитательных успехов, а неполнота не означает, что в ней обязательно будет масса трудностей. Дети и подростки в полных и неполных семьях развиваются по одинаковым биологическим и психологическим законам, на них распространяются одни и те же нормы воспитания [4]. Поэтому в задачу нашего исследования входило изучения специфики представлений о семье подростков, воспитывающихся в полных и неполных семьях, а также семьях, переживших развод родителей.

Для оценки влияния родительской семьи на представления подростков о семье были использованы проективные методики: методика «Рисунок семьи» применяемая для оценки психологической структуры семьи и установок подростков на взаимодействие с другими членами семьи [3], а также модифицированная методика «Семейные круги», направленная на изучение представлений подростков о функциях семьи и роли и обязанностях мужчин и женщин (мужа и жены) в ней [7]. Всего в исследовании приняли участник 90 подростков обоего пола в возрасте 12-14 лет, соответственно разбитых на три группы: подростки из полных семей (30 человек), подростки из неполных семей (30 человек) и подростки из семей, переживших развод родителей (30 человек).

Основными функциями семьи, по мнению И. В. Гребенникова (Гребенников И. В., 1991), являются: репродуктивная (воспроизводство жизни, то есть

рождение детей, продолжение человеческого рода); экономическая (общественное производство средств к жизни, восстановление истраченных на производстве сил своих взрослых членов, ведение своего хозяйства, наличие своего бюджета, организация потребительской деятельности); воспитательная (формирование личности ребенка, систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого своего члена в течение всей его жизни, постоянное влияние детей на родителей и других взрослых членов семьи); коммуникативная (посредничество семьи в контакте своих членов со средствами массовой информации, литературой и искусством, влияние семьи на многообразные связи своих членов с окружающей природной средой и на характер ее восприятия, организация внутрисемейного общения, досуга и отдыха) [1]. М.С. Мацковский к основным функциям современной семьи так же относит эмоциональную, сексуальную, функцию первичного социального контроля и функцию духовного общения [6].

А.Г. Харчев дифференцирует функции семьи на специфические, вытекающие из сущности семьи и отражающие ее особенности как социального явления, и неспецифические функции, к выполнению которых семья оказалась принужденной адаптироваться в определенных социально-исторических условиях. К специфическим функциям семьи относятся рождение детей (репродуктивная функция), их содержание (экзистенциальная функция) и воспитание (функция социализации). Неспецифические функции семьи, связанные с накоплением и передачей собственности, статуса, организацией производства и потребления, отдыха и досуга, с заботой о здоровье и благополучии членов семьи, с созданием микроклимата, способствующего снятию напряжений и самосохранению [5,6].

Исследование специфики представлений разных групп подростков о структуре семьи показало следующее:

1. Подростки из полных семей: - воспринимают отношения в семье достаточно реалистично, ее актуальное эмоциональное благополучие или неблагополучие оценивается как этап или ситуация развития внутрисемейных отношений; - все они адекватно воспринимают и оценивают состав своей семьи; - на данном этапе социализации они демонстрируют ослабление эмоциональных связей с родителями и другими членами семьи; - проявляют однозначное отношение к каждому члену своей семьи, обусловленному опытом общения и взаимодействия с ним; - вне зависимости от реальных сложившихся отношений демонстрируют готовность к сотрудничеству с членами семьи;

2. Подростки из неполных семей: - в целом воспринимают взаимоотношения в семье как благоприятные; в своих рисунках отражают реальный состав семьи, т.е. не рисуют отца, а изображенных мужчин отцом не называют и не считают; - демонстрируют тесную эмоциональную связь с матерью; - проявляют установку на сотрудничество с ней; - степень эмоционального благополучия в семье таких подростков может сильно варьировать в диапазоне от полного благополучия, до чувства неполноценности и стыда;

3. Подростки из семей, переживших развод родителей: - в целом оценивают взаимоотношения в семье как благоприятные; - отображают в рисунках не реальный, а чаще всего прошлый состав семьи, изображая отца в качестве ее члена, что может выполнять как психотерапевтическую защитную функцию, так и свидетельствовать о неадекватности восприятия структуры распавшейся семьи; - демонстрируют установку на сотрудничество, как с матерью, так и с отцом, что свидетельствует о медиаторной роли ребенка подростка в семьях, переживших развод.

Сравнивая представления подростков о функциях семьи в полных, неполных и разведенных семьях можно отметить, что они значительно различаются, а представления о роли и обязанностях в них мужчин и женщин отличаются своей полнотой и содержанием.

Подростки из полных семей обнаруживают достаточно полные и широкие представления о функциях семьи, выделяя хозяйственно-экономические, воспитательные и дифференцируя в ней роли мужчин (зарабатывает, отдыхает, чинит, ремонтирует машину, играет в компьютер, помогает по дому и т.п.) и женщин (готовит, стирает, моет посуду, гладит, гуляет с собакой, вяжет, смотрит телевизор, помогает делать уроки, воспитывает детей). На одно из первых мест они ставят функции, связанные с взаимоотношениями внутри семьи (заботится, помогает, обсуждает). Много функций (точнее совместных действий) мужчины и женщины по мнению подростков в полных семьях выполняют вместе (спят, едят, ходят в магазин, делают подарки детям, ходят в гости в кафе и т.п.), то есть во многом они выступают как единое целое - родители, чья активность и ответственность неразделимы.

Для подростков из неполных семей характерно менее детальное представление о функциях, перечень их ограничивался двумя-тремя наименованиями, зато они подробно описывали функции, связанные с поддержанием эмоционального контакта матери и ребенка (заботится, содержит, опекает, ругает). В целом подростки из этой группы нередко открыто выражали свое незнание функций семьи, либо нежелание общаться на эту тему. Их представлений о функциях отца, родителей, жены и мужа были недостаточно сформированными. Представления о том, что могут в семье делать и мужчины и женщины либо полностью отсутствуют, что наблюдалось почти у половины респондентов, либо являются мифическо-романтическими, обозначаемыми терминами «радость», «счастье», либо сводятся к перечислению жизненно важных функций (едят, отдыхают). Поэтому вне зависимости от пола подростков их неполные или построенные на мифах представления о семье, частичной половой дифференциации ее членов являются препятствием для формирования у подростков готовности к семейной жизни и браку, принятию на себя ответственности за существование семьи и эмоциональное благополучие ее членов.

В представлениях подростков из семей, переживших развод родителей, в качестве наиболее значимых функции отмечаются те, которые связанны с материальной стороной жизни семьи. Характерно однотипными были их

представления о роли матери и отца. По их мнению, мать выполняет большую часть работы по дому, помогает детям, заботится о них, а отец проводит с детьми свободное время и покупает им подарки. Почти четверть респондентов в качестве специфической функции в семье женщины отметили «игнорирование мужа». Данный факт может негативно сказаться на поведении будущих жен, для которых игнорирование станет неотъемлемой часть поведения женщины в семье, и вести к неправильной интерпретации поведения женщин в семье со стороны будущих мужей. В представлениях подростков из этой группы о совместных действиях и функциях мужчин и женщин отсутствовали те, которые могли оказывать психотравмирующее воздействие на их психику и поведение (хотя в ситуации предразвода они были свидетелями семейных ссор и размолвок), они вытесняли из сознанию психотравмирующие воспоминания и отмечали лишь то, что мужчины и женщины в семье могут вместе разговаривать, общаться без эмоциональной оценки этого процесса. Либо же подобно респондентам из второй группы подростки отказывались разговаривать на эту тему или отвечали, что не знают о таких функциях, что так же может объясняться действие защитного вытеснения.

Однако у всех подростков представления по поводу функций мужа, жены и супругов совпадают с представлениями о функциях отца, матери и родителей. Это свидетельствует об отсутствии поло-гендерной дифференциации в представлениях подростков. Социализирующее влияние современной семьи оказывается избирательным, во многом лицемерным. Родители предстают в глазах детей исключительно в роли отцов и матерей, но не мужчин и женщин, мужей и жен. Таким образом, полов-гендерное воспитание и просвещение подростков в семье не может быть признано удовлетворительным. Представления подростков о функциях семьи, ролях и обязанностях в них мужчин и женщин являются недостаточно полными и адекватными. Подростки из неполных семей и семей, переживших развод, могут быть причислены к группам риска в отношении развития готовности к будущей семье и браку, принятия на себя ответственности относительно обеспечения эмоционального благополучия ее членов. Они нуждаются в специальных формах психолого-педагогического сопровождения, направленного на формирование и коррекцию компонентов их поло-гендерной идентичности, коррекцию неадекватных представлений о сценариях поведения мужчин и женщин в семье.

Библиографический список

1. Андреева Т. В. Семейная психология: Учеб. пособие. - СПб.: Речь, 2004. - 244с.
2. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994.– 624с.
3. Тест «Рисунок семьи» / Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей. Книга для родителей и воспитателей - М.: Апрель Пресс, 2005. – 224с.

4. Фигдор Г. Дети разведенных родителей. — М.: Наука, 1995. – 382с.
5. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР. М.: Мысль, 1979. – 365с.
6. Харчев А. Г., Мацковский М. С. Современная семья и ее проблемы. М.: Просвещение, 1978. – 140 с.
7. Эйдемилер Э. Г., Юстицкис В.В. Семейная психотерапия. Л.: Медицина, 1990. – 192с.

УДК 159.92

РАЗВИТИЕ САМОПОНИМАНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Н. А. Костылева

магистрант программы «Психологическое консультирование в образовании»
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г Ярославль

Н. П. Ансимова

доктор психологических наук, профессор
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г Ярославль

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы определения границ понятия «самопонимания» в системе связанных психологических феноменов. Проблему можно сформулировать как необходимость общепсихологического определения самопонимания, его описания на предметном психологическом языке, а значит его отграничения от других психологических явлений; определение его места и назначения в развитии личности.
Ключевые слова: самопонимание, самопознание, рефлексия, самооценка, развитие.

Изучение самопонимания играет важнейшую и неоднозначную роль в контексте психологического консультирования и неврачебной психотерапии. С одной стороны, нарушения в структуре самопонимания и его функционировании являются одной из причин психологических проблем и кризисов у людей, обращающихся за помощью к психологу, с другой стороны, самосознание является основным посредником и помощником, как самой личности консультируемого, так и психолога в решении этих проблем. Оформлению проблемы самопонимания как самостоятельной способствовали исследования в областях повышения «психологизации» самосознания, изучения смыслообразования, изучения ядра личности, субъектности человека и его субъектной активности. Однако в психологической литературе нет единого осмысления понятия «самопонимание». Самопонимание ставится в синонимичный ряд таких понятий, как «осмысление», «самовосприятие», «самоотношение», «рефлексия», «самопознание» и «самосознание». Самопонимание рассматривается как «механизм», «способность», «процесс», которые исследователями используются для описания поуровневого характера самопонимания. Часто самопонимание используется в практической и прикладной психологии, что находит подтверждение в различных психотерапевтических школах, коррекционно-развивающих программах и т.д. Хотя, как представляется, исследование самопонимания как самостоятельного

феномена, его влияния на развитие личности человека является проблемой общепсихологической.

Отечественные психологи рассматривают самопонимание как особую активность человека, которая предполагает регулирование человеком своего поведения. Многие сходятся в мысли о том, что самопонимание способствует социальному становлению и развитию личности растущего человека его профессиональному росту. В своей работе мы основываемся на определении самопонимания данным Б.В. Кайгородовым[5]. Исследователь самопонимание обозначает как постижение человеком смысла своего существования, результатом которого является когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальности. В этом определении зафиксировано согласование продуктов самосознания и реальной действительности, что в свою очередь является условием повышения успешности обучения растущего человека.

Термин «самопонимание» довольно часто употребляется в психотерапевтической и педагогической практике. Потребность понять себя, разобраться в своих мотивах и чувствах, мыслях и поступках в той или иной мере свойственна всем людям. Однако понятие «самопонимание» в такой трактовке нелегко отделить от других понятий, в самом широком смысле описывающих когнитивную репрезентацию и интерес человека к самому себе, и в первую очередь от самопознания.

Познавая себя, субъект получает знания путем ответа на констатирующие вопросы типа «Какой я?» или «Что я знаю о себе?». В процессе самопонимания мы отвечаем на вопросы другого типа — причинные: «Зачем я так поступил?», «Почему этот человек мне не симпатичен?». Самопонимание либо выделяется как ступень самопознания, либо приравнивается к нему. Даже в тех исследованиях, где самопонимание признается авторами уровнем самопознания, работы по изучению способов его функционирования не ведутся[2].

В гуманистической психологии самопонимание рассматривается как предпосылка личностного роста и самоактуализации. Однако в отличие от психоаналитического подхода гуманистическая психология подчеркивает эмоциональный, чувственный, эмпатический, а не рациональный характер самопонимания. Самопонимание тесно связано с самопринятием, положительной самооценкой и дает личности возможность более полно проживать свою жизнь, «быть собой» в максимальной степени. В психологической литературе изучены и описаны гендерные различия в самопринятии, самооценке, самоактуализации.

Дело в том, что слабое понимание человеком самого себя создает массу жизненных трудностей.

Человеку с низким уровнем самопонимания очень трудно:

1. Определиться в своих желаниях и целях («не знаю, чего хочу, не знаю, что делать»).

2. Сделать важный жизненный выбор (иногда даже возникают проблемы в выборе бытовых мелочей).

3. Понять, почему он живет именно так, а не иначе. Почему ничего не меняется в его жизни.

4. Разобраться в своих мыслях, эмоциях и чувствах относительно жизненных событий, ситуаций и других людей.

5. Понять, по каким причинам он запутался в своей жизни, что привело его к тем проблемам, с которыми он столкнулся.

6. Определить, как изменить ситуацию и самого себя, как решить свои проблемы и выпутаться из сети жизненных затруднений.

7. Понять свое прошлое, настоящее и будущее.

8. Быть уверенным в себе и эффективно действовать в незнакомой обстановке.

В своем исследовании мы изучали возможность развития самопонимания средствами тренинга. Выборка составила 30 человек, которые были распределены в две группы – фокус - группа из 15 человек, которые прошли тренинг и 15 человек, не повышающие свой уровень самопонимания специальными методами. В выборке приняли участие студенты первого и второго курсов филологического факультета Ярославского Государственного Педагогического Университета.

В исследовании использовался тест оценки уровня самоактуализации личности Н.Ф.Калиной, в стандартизации и валидизации которого принимал участие психолог А.В. Лазукин. Основными исследуемыми шкалами были выбраны такие как: Шкала аутосимпатии, Шкала самопонимания, Шкала спонтанности.

На первом этапе всем участникам предлагалось пройти тест по оценке уровня самоактуализации, по результатам которого все участники делились на две группы, которые уравнивались по исходному уровню самопонимания и поло-возрастному составу. Далее в фокус - группе проводился двухдневный тренинг, упражнения которого направлены на формирование установки на самопонимание, рефлексию, проектирование жизненных целей, выявление собственных способов эффективного и неэффективного взаимодействия с людьми.

После тренинга всем участникам исследования было предложено вновь пройти тест. Обработанные качественные результаты исследования показывают, что уровень самопонимания повысился с низкого и среднего до высокого уровня в фокус - группе, которая прошла двухдневный тренинг.

Помимо повышения уровня по измеряемым шкалам, у участников фокус – группы повысился и общий уровень по всем шкалам самоактуализации, что не отмечалось у группы, которая не участвовала в тренинге.

Вывод, который можно сделать по качественным результатам исследования, состоит в том, что предложенный тренинг по повышению уровня самопонимания эффективен и помогает в развитии самопонимания в юношеском возрасте.

Библиографический список

1. Борисова, Е. В. Влияние самопонимания педагога на продуктивность профессионально-педагогического общения: автореф. дис. канд. психол. наук / Е. В. Борисова. Астрахань, 2006. - 22 с.
2. Братченко, С. Л. Вопросы самому себе — как путь понимания Электронный ресурс. / С. Л. Братченко. Электронные данные.
3. Визина, К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека / К. Я. Визина. М.: Гос. ун-т печати, 2002. - 145 с.
4. Кайгородов, Б. В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте / Б. В. Кайгородов. Астрахань : Изд-во АГПУ, 1999. - 160 с.
5. Кайгородов, Б. В. Самопонимание и его место в структуре самосознания / Б. В. Кайгородов // Мир психологии. -1997. —№ 1. - С. 129- 132
6. Кайгородов, Б. В. Самопонимание: миф или реальность / Б. В. Кайгородов. М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. - 184 с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В НАЧАЛЕ ОБУЧЕНИЯ

М. Н. Кротова

кандидат психологических наук, преподаватель
Ярославское высшее военное училище ПВО, г. Ярославль

Аннотация. В статье рассматривается задача по определению условий оптимизации социально-психологической адаптации курсантов военных вузов и предлагаются пути наиболее успешной реализации.
Ключевые слова: адаптация, курсант, начальный этап обучения в вузе, профессионализация, оптимизация социально-психологической адаптации.

Реформы, стоящих перед Вооруженными Силами, диктуют все более высокие требования к профессиональной деятельности военнослужащих. Одной из проблем эффективного выполнения будущими офицерами своих функциональных обязанностей является достижение ими высокой адаптированности к условиям воинской службы. В связи с этим, процесс социально-психологической адаптации к условиям военной службы становится первостепенной задачей.

Опираясь на труды военных психологов, таких как А. В. Барабанщиков М.И. Дьяченко, Ю.П. Зинченко, И.В. Сыромятников, Э.П. Утлик, Н.Ф. Феденко, сформулированная задача по определению условий оптимизации социально-психологической адаптации курсантов военных вузов на начальном этапе профессионализации, может быть решена следующим образом.

Для курсантов наиболее связанным с адаптационными характеристиками является фактор конформизма (на уровне тенденции к статистической достоверности). Можно отметить, положительное отношение к коллективу, удовлетворенность обучением и общий уровень адаптации детерминируется преимущественно с социабельностью и стремлением следовать за общественным мнением.

У курсантов-юношей наблюдается более связанная и жесткая структура взаимосвязи адаптации и личностных качеств. При этом наиболее корреляционно нагруженными личностными факторами являются общительность, смелость, доверчивость, спокойствие, высокий самоконтроль.

Условия по оптимизации социально-психологической адаптации курсантов-юношей должны быть направлены на формирование высокого самоконтроля и конформизма через развитие общительности и доверчивости.

На наш взгляд, успешное решение поставленных перед исследованием задач возможно только в результате использования комплекса методов и технологий.

Выявление степени адаптированности курсантов к службе, условиям обучения в вузе и будущей военно-профессиональной деятельности определяется авторской «Методикой диагностики индивидуальной меры выраженности свойства адаптированности курсантов военного вуза», которая разработана в контексте военного образования и включает следующие шкалы:

– адаптация непосредственно к учебе, которая характеризуется как текущим (экспертная оценка успешности и текущая успеваемость), так и итоговым контролем успешности в учебной деятельности (успешностью сдачи сессии, количеством задолженностей и т. д.);

– адаптация к исполнению служебных обязанностей, к служебной деятельности – готовность к подчинению, соблюдению распорядка дня и воинской дисциплины, наличие поощрений и взысканий за несение службы в карауле или исполнение служебных обязанностей в наряде, хорошие или удовлетворительные взаимоотношения с командирами – офицерами и сержантским составом;

– адаптация в воинском коллективе, выстраивание эффективного общения, определением позиции в учебной группе, участием (или неучастием) в конфликтах, стилем поведения в конфликтной ситуации.

Важно отметить, что оценка адаптированности курсантов должна проводиться в тесной взаимосвязи и с учетом особенностей обобщенной психологической характеристики каждого из них.

Здесь большое внимание необходимо уделить диагностике у курсантов-юношей уровня самоконтроля и конформизма.

Другим не менее важным фактором является уровень интеллектуального развития. Сущность интеллекта иногда определяют посредством адекватности процесса адаптации или интеллектуального поведения в сложной среде.

Завершая обоснование психодиагностических методов для изучения социально-психологической адаптации курсантов, следует отметить, что каждый курсант обладает определёнными возможностями по компенсации одних качеств другими. Поэтому необходимо учитывать не одно какое-либо свойство, а их целостное сочетание, структуру, так как одно и то же свойство в разных комплексах может проявляться по-разному.

Среди внешних психологических факторов, оказывающих влияние на адаптацию курсанта вуза, прежде всего, следует назвать взаимоотношения в коллективе. От особенностей конкретного коллектива в первую очередь зависит лёгкость и полнота социально-психологического аспекта этого процесса. По результатам профессионального психологического отбора важно проводить комплектование учебных подразделений с учётом психологической совместимости, подбор и назначение младшего командного состава. Причем это не единомоментные акты, а только первый этап работы по управлению социально-психологическим климатом коллектива. Мероприятия по сплочению учебных коллективов, своевременное выявление и разрешение межличностных конфликтов (противоречий) позволит сделать процесс социально-психологической адаптации курсантов вуза более оптимальным.

Однако оптимизация социально-психологической адаптации курсантов

предполагает наличие не только методов диагностики уровня адаптированности, но и методов соответствующей коррекции. Как уже отмечалось, успешность социально-психологической адаптации курсантов-юношей зависит от высокого самоконтроля и конформизма, курсантов-девушек от эмоциональной устойчивости и общительности.

Наиболее сложным аспектом этой работы является коррекция деятельности и поведения курсантов с признаками затрудненной адаптации. Для их корректирования могут быть использованы активные, пассивные методы воздействия.

Активные методы используются при возникновении различных отклонений и заключаются в применение психотерапевтических методов, организацию психологической консультации, проведение тренингов, в первую очередь сориентированных на развитие необходимых для успешной адаптации личностных качеств.

Пассивные методы рекомендуются для профилактики возникновения психического перенапряжения, преодоления внутриличностных конфликтов. К их числу следует отнести создание комнат психологической разгрузки и другие мероприятия, которые в настоящее время достаточно успешно применяются.

Таким образом, социально-психологическая адаптация курсантов к воинской службе и условиям обучения в значительной мере определяется личностными особенностями, которые должны быть сформированы у курсантов-юношей на начальном этапе профессионализации. Их оценка и учет в процессе психологического сопровождения начального этапа профессионализации курсантов военного вуза позволят с достаточно высокой вероятностью прогнозировать эффективность этого процесса.

Помимо этого, должна быть в военном вузе создана единая база психологических данных о курсантах, которая, в свою очередь, является основой в разработке научно обоснованных рекомендаций командованию по организации индивидуально-воспитательной работы на начальном этапе профессионализации и социально-психологической адаптации курсантов.

Итак, оптимизация социально-психологической адаптации курсантов военного вуза должна представлять собой комплекс мероприятий по психологическому отбору кандидатов на учебу, их сопровождению в ходе учебно-воспитательного процесса, развитию личностных качеств, таких как конформизм, самоконтроль и коррекции социально-психологического климата учебных коллективов, направленных на повышение эффективности индивидуального обучения и воспитания с учетом личностных особенностей. Изучение и учет личностных особенностей курсантов является важной задачей не только специалистов психологов, но и всего профессорско-преподавательского и командного состава военного вуза.

Библиографический список

1. Кротова, М. Н. Специфика социально-психологической адаптации на

начальном этапе профессионализации курсантов военного вуза / М. Н. Кротова: дис. …канд. психол. наук /19.00.03 - Психология труда, инженерная психология, эргономика. – Ярославль, 2017. – 274 с.
2. Кротова, М. Н. Адаптированность как психическое свойство и методика ее диагностики у курсантов военных вузов / М. Н. Кротова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Вып. № 4. – Т. 21. – С. 91–95.
3. Кротова, М. Н. Результаты определения индивидуальной меры рефлексивности для исследования особенностей социально-психологической адаптации курсантов военных вузов /М. Н. Кротова, Б. А. Королев //Научно-технический сборник № 4 (74). – Ч. 2. – Кострома: ВА РХБЗ, 2016. – С. 288–298. Инв. номер 18731, «секретно».
4. Карпов А. В. Психология профессиональной адаптации: монография / А. В. Карпов, В. Е. Орел, В. Я. Тернопол. – Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. – 161 с.

УДК 373.51

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

А. В. Круглов

магистрант
Костромской государственный университет. г. Кострома

Аннотация. Существенные изменения в политической, экономической и духовной сферах современного общества влекут за собой определенные изменения в мировоззрении, установках, системе ценностей как каждого из нас, так и общества в целом. Характерную значимость приобретает сегодня изучение изменений, происходящих в сознании подрастающего поколения. В статье на основе анализа теоретической литературы и различных научных подходов определяется сущность и содержание понятия «ценностная ориентация». Обоснована актуальность исследования процесса формирования ценностных ориентаций подростков, вызванная ситуацией, сложившейся в современном обществе.
Ключевые слова: ценностная ориентация, сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, подростки, воспитание.

Психолого-педагогическое сопровождение как часть целенаправленной профессиональной деятельности педагога-психолога должна быть основана на понимании отличий в ценностных ориентациях подростков от ценностных ориентаций остальных возрастных групп.

В современных реалиях огромное значение приобретает признание и разработка системы общечеловеческих ценностей, направленных на выживание и дальнейший прогресс мировой цивилизации. Но в процессе разработки этой системы появляется проблема неоднозначности трактовки понятия «ценностные ориентации».

Ценностные ориентации в психологии – это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Понятие ценностных ориентаций было введено в послевоенной социальной психологии как аналог философского понятия ценностей, хотя четкое концептуальное разграничение между этими понятиями до сих пор отсутствует. В настоящее время наиболее употребляемым является определение ценностей как аспекта мотивации, а ценностных ориентаций – как разновидности социальных установок.

Социальное становление человека происходит в течение всей жизни и в разных социальных группах. Семья, детский сад, школьный класс, студенческая группа, трудовой коллектив, компания сверстников – все это социальные группы, составляющие ближайшее окружение индивида и выступающие в качестве носителей различных норм и ценностей. Такие

группы, задающие систему внешней регуляции поведения индивида, называются институтами социализации [1].

Ценностные ориентации личности формируются в процессе социализации через усвоение ценностей общества, социальных групп, общечеловеческих ценностей. Усвоение определенной ценности подразумевает осознанное стремление человека строить свою жизнь и преобразовывать действительность по законам данной ценности (добра, справедливости, порядка и других), выступающих как эталон должного.

Жизненные ценности в настоящее время складываются в основном стихийно, под влиянием самых различных факторов. Роль ценностного влияния на их формирование минимальна.

В подростковом возрасте в процессе общения с окружающими, человек постоянно попадает в ситуации, требующие от него принятия того или иного решения. Принятие решения означает выбор из возможных вариантов. Возникает необходимость рассмотреть и оценить возможные альтернативы – главным образом, в сфере определения своих ценностных ориентаций, своих жизненных позиций. Однако ценности еще не устоялись и испытываются практикой собственного поведения и поступков окружающих [4].

Ценностные ориентации молодежи характеризуют последние социологические исследования, проведенные в рамках исследований Фонда общественного мнения.

Так, «участие в политической жизни» в шкале ценностных суждений, предложенных в ходе анкетирования учащихся старших классов Санкт-петербургских общеобразовательных организаций заняло последнее место (это занятие привлекает лишь 6,7% опрошенных). Только каждый четвертый из старшеклассников (25,5%) готов жить для других, даже если придется поступиться своими интересами, в то же время почти половина выборки (47,5%) полагает, что «в любом деле нельзя забывать о собственной выгоде».

Политикой интересуется лишь 16,7% опрошенных. Лишь треть из старшеклассников (34,4%) имеет сложившиеся политические убеждения (по самооценке), в то время как вдвое большее число либо вообще ими не обладает, либо никогда не задумывалось об этом (соответственно 29,5 и 37,1%). Известно, что молодежь – наиболее неустойчивая часть электората, реже других социально-демографических групп населения выступает в качестве реципиента политической информации, почти не читает ежедневных газет.

Молодое поколение свободно от тоталитарного страха, считают социологи фонда общественного мнения. Невмешательство государства в частную жизнь человека молодые люди понимают в качестве важнейшего признака свободы.

С точки зрения психолого-педагогической деятельности, наиболее важны ценности как идеалы, связанные с понятием гуманизма, то есть комплекс идей, признающий ценность человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей. Ценности не передаются тем же путем, что и знания. «Ценностям нельзя научить, их нужно переживать».

В систему ценностей, выделенных В. Франклом, входят такие наиболее

популярные ценности как: природа с ее всеми проявлениями жизни; человек, его духовное и физическое здоровье; духовность; любовь и мир; познание; свободный труд [5].

Вышеперечисленные ценности представляются универсальными, объединяя в себе значимость общечеловеческих, национальных, индивидуальных ценностей. Важно, что эти ценности вписываются в содержание актуальных на современном этапе развития образования педагогических проблем: формирование социальных навыков обучающихся, профилактика их девиантного поведения, осознание важности и необходимости здорового образа жизни.

Формирование ценностных ориентаций имеет три важных аспекта: формирование многосторонней ценностной ориентации; формирование ценностной ориентации, направленной на идеалы, социальные ценности общества; формирование у подростков социально-ценностных умений, направленных на освоение социальных ценностей общества в процессе обучения и различных видов деятельности.

Развитие ценностных ориентаций тесно связано с развитием направленности личности, является её структурным компонентом, следовательно, связано с поведенческими реакциями на определённые ситуации. Своеобразное сочетание ценностных ориентаций составляет уникальный внутренний мир человека, является основой его неповторимой индивидуальности.

Путем принятия определенных ценностей определяются выбор личностью социальной позиции, норм поведения; характер принятых решений; направленность выбора.

Ценностные ориентации имеют особое значение, потому как они играют роль внутренних стимулов и являются критериями, по которым личность сверяет свои поведение и деятельность.

Учёными и практиками разработан ряд программ по формированию мира ценностей обучающихся (Е. О. Галицких, Т. Н. Гущина, Л. И. Маленкова, М. И. Рожков и другие). Создана программа тренинга социальных навыков подростков «Я и мои ценности», с помощью которой происходит создание новых ценностей, решений разнообразных проблемных ситуаций, овладение необходимыми знаниями и умениями, помогающими избежать ошибок в жизни.

Таким образом, в современных условиях возрастает потребность в социально-педагогическом сопровождении процесса формирования ценностных ориентаций подростков в том числе и в силу их возрастных особенностей. Исходя из этого, целесообразно организовывать психолого-педагогическое сопровождение событий, которые во многом определяют мир ценностей подростков.

Библиографический список

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. – № 5, 1984. – 129 с.
2. Анурин В. Ф. Ценностные ориентации и их влияние на формирование потребностей / В. Ф. Анурин. // Социология высшей школы. Подготовка специалистов для народного хозяйства: сборник науч. трудов, 1982. –76 с.
3. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – 1989. – 183 с.
4. Никитина Н. Н. Социально- педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности. / В. Г. Балашова, Н. Н. Никитина, Н. М. Новичкова. – Ульяновск: Наука, 2012. – 51 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник, пер. с англ. и нем./ В. Франкл – М.: Прогресс, – 1990. – 185с.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ

К. В. Луцик

магистрант
Вятский государственный университет, г. Киров

С. А. Городилова

кандидат психологических наук; доцент кафедры общей и специальной психологии
Вятский государственный университет, г. Киров

Аннотация. Трудно представить себе жизнь успешного человека без правильной речи. Каждое свое действие в социуме мы подкрепляем словами. Поэтому очень важно с самого детства ребенку овладеть правильными речевыми умениями. Неправильное произношение или нарушение коммуникации называется нарушение речи. К таким нарушениям относится дислалия, характеризующаяся нарушением звукопроизношения при сохранном речевом аппарате. В данной статье мы исследовали особенности звукопроизношения у младших школьников с дислалией. Цель работы - изучение особенностей развития фонематического слуха у детей 6-7 лет с дислалией. В качестве достижения цели было проведено обследование младших школьников. В результате обследования нами были определены виды дислалии младших школьников и установлена связь нарушений фонематического слуха с формой дислалии. Результаты исследования могут быть использованы в дальнейшей работе по изучению данного речевого нарушения.

Ключевые слова: дефект речевого развития, речевой слух, уровни развития речевого слуха.

Речь является необходимым фактором для становления и развития личности в современном обществе. Поэтому так важно наличие способностей к использованию правильных речевых умений в социуме. Отклонения в речевом развитии, а именно в звукопроизношении могут значительно помешать этому.

Дислалия характеризуется нарушением нормированного произношения и употребления звуков речи, не связанное с органическим повреждением ЦНС или органов слуха [3; с.17]. Согласно исследованиям, дислалия является самым распространённым видом нарушения звукопроизношения. Статистика показывает, что на сегодняшний день примерно 25-30% младших школьников имеют недостатки в речевой деятельности.

Цель работы: изучение особенностей развития фонематического слуха у

детей 6-7 лет с дислалией.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ №5» г.Инта. Цель исследования-изучение особенностей развития фонематического слуха у детей 6-7 лет с дислалией. В исследовании принимало участие 15 учащихся 1 класса в возрасте 6-7 лет: 9 девочек и 7 мальчиков. Исследование проводилось в 2 этапа: I – исследование особенностей звукопроизношения и определение формы дислалии; II – исследование особенностей фонематического слуха. Использованная методика: Волкова Г.Л. «Психолого-педагогическое исследование детей с нарушением речи».

На I этапе, при изучении состояния звукопроизношения определялось количество нарушенных звуков, какие фонетические группы нарушены, характер нарушения произношения звуков (искажение, отсутствие, замена, смешение) в различных фонетических условиях. При выборе лексического материала были соблюдены следующие требования: насыщенность материала требуемым звуком; разнообразие лексического материала; включение слов с противоположными по звучанию звуками; использование слов с трудной слоговой структурой и звуконаполняемостью; понимание значения слов лексического материала.

При обследовании звукопроизношения применялись методические приемы отраженного и самостоятельного воспроизведения лексического материала.

Испытуемым предлагалось выполнить 5 заданий, целью которых было: обследование восприятия и дифференциации изолированных звуков; обследование восприятия и дифференциации звуков в слогах; обследование слов-квазимонимов; обследование дифференциации и восприятия звуков в словах и способность к элементарному звуковому анализу; обследование дифференциации правильного и дефектно произнесенного звука [2; с.45].

Критерии оценивания: максимальная оценка 4 балла. Таким образом, общее количество баллов равно 20. Исходя из этого критерия, были выделены следующие уровни развития фонематического слуха:

От 20 до 15 баллов - высокий уровень.

От 15 до 10 баллов - средний уровень.

От 10 баллов и ниже - низкий уровень.

По результатам обследования дети были разделены на подгруппы с учетом определения характера дефекта. У 3 детей (20%) наблюдалась моноформная дислалия (нарушение произношения сонорных звуков). У остальных респондентов (80%) были выявлены полиморфные речевые нарушения.

По результатам обследования были определены виды дислалии. Самую многочисленную группу составили дети с фонетико-фонетическими дефектами (межзубное произношение свистящих и замена [р] на [л], замена [ш] на [с], [ж] на [з], [щ] на [с’], [р] – горловой). У 30% детей была выявлена артикуляторно-фонетическая дислалия (горловой [р], двугубный [л], межзубные систящие, двугубный [л]). И третью группу составили дети с артикуляторно-фонематической дислалией (30%) (замена [щ] на [с’], [р] на [л], [л’] на [й]).

По результатам обследования фонематического слуха можно сделать следующий вывод: развитие фонематического слуха напрямую зависел от вида дислалии. Дети, у которых был выявлен артикуляторно-фонематический вид дислалии обладают низким уровнем развития фонематического слуха (100%). Респонденты с наличием фонетического и фонематического дефекта в 2 случаях (50%) определялся средний уровень и в 2 случаях (50 %) низкий уровень развития фонематического слуха. Самыми трудными заданиями были: дифференцировать звуки в слогах, выполнить звуковой анализ, различить звуки по критериям «мягкость/твердость», «звонкость/глухость». У детей с артикуляторно-фонетической дислалией в 2 случаях (67%) выявлен высокий уровень, а в 1 случае (33%) – средний уровень развития фонематического слуха.

Обобщив результаты, можно сделать вывод, что уровень фонематического слуха развит недостаточно. Только 2 человека (13%) показали высокий уровень. У остальных детей уровень был средний или низкий. У всех респондентов отмечаются трудности в дифференциации звуков, ошибки в составлении схем. Это объясняется тем, что такие задания требуют длительной отработки.

Таким образом, проведенное исследование позволило выделить особенности произношения у младших школьников с дислалией и определить уровень фонематического слуха.

Библиографический список

1. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. - СПб.: Детство, 2004.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. - М.; 1961.
3. Сергеев, Ф. П. Речевые ошибки и их предупреждение. - Волгоград: Учитель, 1999. - 96 с.

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ПРЕВЕНТИВНОЙ РАБОТЫ В ОТНОШЕНИИ СТРАХА МЕДИЦИНСКИХ ПРОЦЕДУР У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

О. В. Масляная

старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Аннотация. Психологам-практикам - общее представление о планировании превентивной работы в отношении медицинских страхов с детьми и их социальным окружением: этапы, основные цели, мероприятия.
Ключевые слова: профилактика, детские страхи, организация работы психолога, превентивная методика, психолог в дошкольном учреждении, медицинские страхи, планирование для психолога.

Деятельность современного психолога в образовательном учреждении весьма многообразна. Специалист, как правило, решает уже сложившиеся проблемы, актуальные задачи индивидуальной и коллективной психической реальности в плановом или экстремальном режиме. Превентивные разработки, которым соответствует наше предложение относительно страха медицинских процедур (профилактических прививок и анализа крови) у старших дошкольников, попали в фокус внимания отечественной психологии лишь в конце XX века.

Обобщенно представим превентивную методику, которая предполагает работу со страхами в целом, так как именно в этом возрасте, по мнению А.И. Захарова, страхи объединяются и влияют друг на друга [1].

Психологическая работа с детьми дошкольного возраста предполагает одновременное общение с родителями и персоналом образовательного учреждения. Далее представим общий план мероприятий на этапах превентивной программы: с детьми, родителями, работниками дошкольного учреждения.

Таблица № 1.

План мероприятий программы

Мероприятия программы		
С детьми	С родителями	С работниками дошкольного учреждения
Установочный блок. **Цель: установить эмоциональный контакт, создать настрой и подготовить к проведению программы детей, родителей, членов**		

коллектива дошкольного учреждения.		
Участие в режимных моментах.	Участие в родительском собрании (часть встречи). Анкета на ребенка.	Установочная беседа с воспитателями данной группы детей. Мини педагогический совет. Консультации с членами педагогического коллектива. Консультации с медицинским персоналом дошкольного учреждения.
Диагностический блок. **Основная цель: выявить наличие или отсутствие страхов у детей; выявить детей группы риска.** **Цель проведения дополнительной диагностики с детьми группы риска: выявление влияния основных социальных факторов на детей.**		
Общая диагностика со всеми детьми группы. Выделение детей в группу риска. Дополнительная диагностики с детьми группы риска.	Дополнительная диагностика с родителями детей группы риска	Беседа о детях с воспитателями данной группы, мед сестрой.
Превентивно – коррекционный блок. **Цели: проведение превентивных (превентивно-коррекционных) мероприятий с детьми, родителями детей и работниками дошкольного учреждения; организация участия персонала дошкольного учреждения в превентивной работе с детьми.**		
Общий цикл занятий со всеми детьми. Специализированный цикл занятий со всеми детьми. Дополнительные занятия с детьми группы риска.	Наглядные консультации. Семинар – тренинг для всех родителей. Индивидуальные консультации с родителями детей группы риска. Совместный тренинг детей и родителей.	Консультация с воспитателями группы. Семинар – тренинг для работников детского сада. Наглядные консультации. Индивидуальные консультации с педагогами. Психологическая разгрузка (релаксация). Консультации и беседы с

	Индивидуальные беседы.	педагогическим и медицинским персоналом дошкольного учреждения о проведении превентивной работы с детьми группы.
Оценочный блок. **Цель: оценить результаты превентивной работы.**		
Повторная диагностика со всеми детьми. Результаты обследования детей.	Беседы с родителями. Наблюдение за детьми при прохождении мед. осмотра врачей и анализа крови в условиях поликлиники. Отзывы членов семьи. Отсроченная диагностика о детях.	Отзыв медсестры о текущей работе с детьми группы. Наблюдение за детьми при прохождении мед. осмотра врачей и анализа крови в условиях поликлиники. Отзыв медсестры. Отзыв воспитателя и помощника воспитателя. Отсроченная диагностика о детях.

Особенностям организации, уровневому характеру планирования и осуществления профилактических мер с детьми посвящена одна из наших публикаций [3]. Статью с более подробным описанием планирования участия родителей и работников дошкольного учреждения при проведении превентивной работы с детьми в отношении страха медицинских процедур, вы встретите в данном сборнике.

Библиографический список

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи детей. Гл. редактор И. Авидон. – СПб: Речь, 2005, - 310 с.
2. Мазилов В.А. Психология практическая и академическая: перспективы дальнейшего сотрудничества., // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. Серия "Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. №2, том 21, 2015, с. 7-10/
3. Масляная О.В. Организация работы с детьми по психопрофилактике страхов в условиях дошкольного учреждения. // Прикладная психология и психоанализ: электрон. научн. журнал. Изд-во Института дружбы народов Кавказа (Ставрополь), 2009, № 1-2, - с.15- 27.
4. Масляная О.В. Психопрофилактика медицинских страхов у дошкольников. / О.В. Масляной. // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. - № 4. – Том II. – с. 248-252.

5. Масляная О.В. Психопрофилактика страхов дошкольников как направление в деятельности психолога. // Индивидуализация обучения и воспитания: материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч.2. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009, - с. 151-155.

УДК 159.9.015+16
УДК 316.6

«ПОРТРЕТ ПОТРЕБИТЕЛЯ» ЧАСТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И МАРКЕТИНГОВЫЙ АСПЕКТЫ

А. В. Никитина

магистрант
Международная академия бизнеса и новых технологий (МУБиНТ), г. Ярославль

А. Н. Минеев

кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента
Международная академия бизнеса и новых технологий (МУБиНТ), г. Ярославль

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования с целью составления «портрета потребителя» и оптимизации аспектов взаимодействия со слушателями учреждения частного профессионального образования
Ключевые слова: маркетинг, психология, психологический портрет, дополнительное образование, личность, сегментирование, исследование, частное учреждение образования.

Аудиторией образовательных учреждений дополнительного профессионального образования являются слушатели по направлениям программ повышения квалификации и переподготовки кадров. Они, как правило, представлены физическими лицами, получающими образование по собственной инициативе с целью освоения нового направления деятельности или сотрудниками юридических лиц, проходящими регулярное обучение для соблюдения действующего законодательства, в соответствии со спецификой профессионального направления.

С целью формирования «портрета потребителя» образовательной организации, который в свою очередь необходим для разработки маркетинговой стратегии развития фирмы, было реализовано исследование контингента учреждений частного дополнительного профессионального образования (далее – ДПО). Исследовательской площадкой выступила организация г. Ярославля и методом включенного наблюдения проведено исследование, в рамках которого собрана первичная информация за период с июня 2016г. по декабрь 2017г. В основе полученных результатов проведен анализ, позволивший сформировать психологический и маркетинговый аспекты работы с описанным человеческим ресурсом.

Современная литература «портрет потребителя» характеризуют как совокупность социально-демографических характеристик определенной группы людей, обладающей сходством потребительских практик [1, с. 52]. При

этом возраст и социальный статус потребителей находятся в очень тесной взаимосвязи, а различные социальные группы отличаются финансовыми возможностями (предполагаемые суммы приобретения образовательной услуги у работающего населения, как правило, выше). Общее понимание определения, гласит о том, что «портрет потребителя» - понятие организационной психологии, которое имеет прямое отражение в маркетинговой работе юридического лица. В психологии под «портретом потребителя» понимается целостный, систематизированный, избирательный, но достаточно объективный комплекс сведений о психологии лиц (групп) [3]. В деятельности специалистов, которые занимаются проработкой портрета потребителя необходимо учитывать и маркетинговый, и психологический аспекты, как элементы взаимодополняющие друг друга.

С целью понимания указанных выше факторов исследовательской части работы, статистическая информация фиксировалась в специально разработанной сводной аналитической таблице, где учитывались промежуточные результаты, по мере их поступления. Полученные данные послужили значимым аспектом проработки «портрета» слушателя и, для удобства описания, сгруппированы относительно учитываемых качественных и количественных показателей:

1. Фамилия, Имя, Отчество слушателя;
2. Дата рождения и возраст слушателя;
3. Пол слушателя;
4. Профиль деятельности организации, в которой он работает и от имени которой производится обучение;
5. Курс образовательной программы, по которому слушатель проходит обучение в учреждении ДПО;
6. Сроки обучения в учреждении ДПО или дата выпуска, при освоении краткосрочной программы повышения квалификации, 16 ак. часов.

Сведения интегрировано содействует специалистам, занимающимся организационной психологией и управлением хозяйственным субъектом, предоставляя тем самым достоверные ответы на вопросы: «какие люди являются основным сегментом процесса обучения в частном учреждении ДПО?», «как к ним найти подход с целью построения эффективной стратегии взаимодействия?» и, «как планировать коммуникационные элементы с учетом выявленных особенностей аудитории?».

При анализе собранной в ходе исследования информации получились следующие данные. По состоянию на декабрь 2017г., за полный период реализации программ, с июня 2016г. по декабрь 2017г. обучено 544 человека, а именно, 422 женщины (78%) и 122 (22%) мужчины. Из них 445 (82%) человек имеют высшее профессиональное образование, 99 (18%) - среднее специальное. Говоря о времени обучения, стоит отметить, что 56 (10%) человек обучились в 2016г., 488 (90%) – в 2017. Это, в свою очередь, обеспечило повышение численности почти в 11 раз. Положительная динамика обусловлена увеличением числа лояльных клиентов и нарастанием известности в региональном сегменте дополнительного образования взрослых.

С точки зрения психологии, определенный процент проекции действий сослуживцев здесь имеет место быть. Будущий слушатель строит логическую мыслительную цепочку опираясь на рассуждения подобно таким шаблонным фразам, например как «если коллеги идут обучаться, то и я тоже пойду», «если начальник выбрал это учреждение, то здесь хорошо обучат» и т.д.

Больший интерес относительно программ ДПО, реализуемых частными учреждениями, наблюдается у работников учреждений здравоохранения, а наименьший – у образовательных организаций. Показатель второй группы слушателей обусловлен высоким уровнем отраслевой конкуренции и присутствием авторитетных игроков рынка, которые на протяжении многих лет качественно обучают педагогов и уже получили определенный процент доверия. С медицинскими организациями на рынке, ограниченном сегментом Ярославского региона, такой ситуации не наблюдается.

Полные данные по сферам профессиональной деятельности слушателей приведены ниже: здравоохранение - 393 чел, 72%; дошкольное, школьное и профессиональное образование - 5 чел, 1%; граждане, направляемые на обучение по заказу специализированных муниципальных и государственных учреждений Ярославля (например, центра занятости) - 72 чел, 13%; государственная и муниципальная служба - 68 чел, 12,5%; коммерческие организации - 39 чел, 7%.

Слушатели каждой из указанных категорий, ввиду специфики вида деятельности имеют присущие им черты характера и выраженные профессиональные акцентуации (прим. - чрезмерная выраженность отдельных черт характера, крайний вариант нормы [2, с. 225]), ставшие своеобразным «отпечатком» вида деятельности. Как следствие, по-разному реагируют на маркетинговые действия, являющиеся информационными поводами образовательного учреждения. Например, представители медицины, педагогики и государственные / муниципальные служащие информируют о потребности в обучении по заявке организации, в которой они работают и, как правило, самостоятельно не изучают сведения об образовательном партнере. Эти физические лица вынуждены проявлять достаточно пассивную позицию ввиду того, что не имеют должностных полномочий на выбор образовательной организации. И, наоборот, граждане, направляемые на обучение по заказу специализированных государственных учреждений (например, центра занятости) Ярославля, зачастую самостоятельно изучают информацию, прежде чем пройти обучение по выбранному заказчиком направлению, ввиду наличия большего количества свободного времени и отсутствия привязки к обязательному групповому обучению, как в первом случае.

Исходя из анализируемого критерия, для первой группы эффективными инструментами построения организационных коммуникаций могут стать информационные материалы с предложением образовательной услуги в адрес руководителя в соответствии с актуальными данными ценовой и сбытовой политики. Для второй же группы необходимо создать полноценное информированное пространство о деятельности в среде медиа (прим. – интернет, телевидение, радио, др.), что удовлетворит потребность в поиске

индивидуальных для каждого потенциального слушателя сведений, позволяющих сформировать положительное мнение об образовательной организации.

Возраст слушателей также важно понимать при построении «портрета потребителя». Этот показатель для удобства сегментации разделен на возрастные группы, отражающие количество обученных за весь период. Данные приведены на рисунке 1.

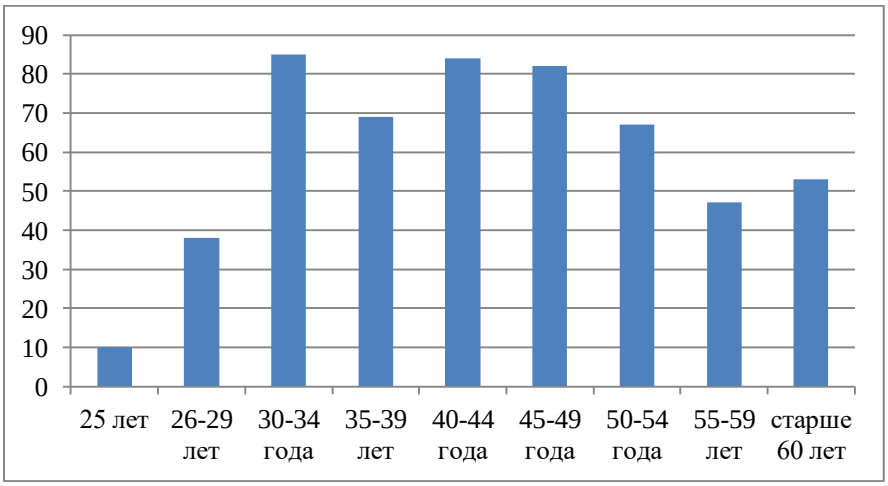

Рис. 1. Возраст и количество слушателей, обученных в частном учреждении ДПО за период 2016-2017 г.

В соответствии с представленным графиком следует сделать вывод о том, что более активны и склонны к обучению специалисты в возрасте от 30 до 54 лет. Фактор обусловлен пониманием аудитории относительно актуализации собственных знаний, устаревающих в связи с регулярным появлением новых технологий и процессов в профессиональной сфере.

Территориальное место проживания и ведения трудовой деятельности слушателя отражаются на удобстве обучения. Географический охват данного частного учреждения представлен городами и населенными пунктами Ярославской и Костромской обл., а именно: г. Ярославль; Ярославская обл. и Ярославский муниципальный район; г. Кострома и Костромская обл.

Согласно анализа ситуации, средний клиент частной организации ДПО Ярославля – женщина (77%) или мужчина (22%) (прим. - зависит от профиля обучения) в возрасте от 30 до 49 лет, имеющий высшее профессиональное образование, проживающий в г.Ярославле (72%) или находящийся на территории месторасположения организации-заказчика образовательной программы. Слушатель, как правило, направляется для прохождения обучения по программе повышения квалификации согласно заявке от организации, в которой он работает (92%). Мотивация личная на обучение у большинства представителей сегмента целевой аудитории не выражена. Следовательно, цель их обучения представляет собой получение документа о квалификации для подтверждения собственной компетентности и последующего предоставления его непосредственному работодателю.

Анализ данных по категориям, приведенным в статье, также увеличивает представление исследователей о том, что «портрет потребителя» частного учреждения ДПО имеет значение и при разработке комплекса маркетинговых действий в долгосрочной перспективе (стратегии организации). Данные оказывают влияние на понимание, разработку, использование инструментов рекламы и связей с общественностью, в анализе спроса/предложения, оценке эффективности каналов сбыта, важны при взаимодействии с обучающимися/преподавателями. Это подтверждает факт, указывающий на то, что при разработке стратегии маркетинга необходимо учитывать, в том числе, немаловажный аспект организационной психологии.

Библиографический список

1. Воробьев, В.П. Социальный портрет потребителя региональных брендов // Известия саратовского университета. Новая серия. 2012. Т.12. №2. С. 51-53.
2. Полянская, Т.В. Влияние любознательности на типы акцентуации характера // Личность в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 19 ноября 2014г. / отв. ред.: Белоусова Н.С. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2014. С. 224-227.
3. Психологический портрет в правоохранении. - портал Вокабула. - 2015. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.вокабула.рф/ энциклопедии/ психология-общения-энциклопедический - словарь / психологический-портрет-в-правоохранении

УДК 159.9

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ С УРОВНЕМ ЕЕ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Ю. В. Отряхина

магистрант программы «Психологическое консультирование в образовании»
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Аннотация. В статье рассмотрены тезисы на тему «теоретические аспекты проблемы ценностных ориентаций личности, проблемы субъективного благополучия и связь этих понятий».
Ключевые слова: ценностные ориентации, субъективное благополучие.

В настоящее время проблема субъективного благополучия в психологии становится все более актуальной. Понятие «психологическое благополучие», в психологической литературе появилось достаточно недавно, поэтому исследовательская литература, касающаяся взаимосвязей этого понятия и ценностей, ценностных ориентаций немногочисленна, это объясняется тем, что нет точного, общепризнанного определения «субъективного благополучия» и часто, в качестве синонимов употребляются такие понятия как удовлетворённость жизнью, счастье, смысл жизни.

Во многих эмпирических исследованиях наблюдаются противоречивые результаты относительно факторов благополучия в различных странах, имеющих совершенно разные условия удовлетворения потребностей. Как только значимость той или иной потребности, ценности, снижается, появляется другая потребность, которая несёт в себе неблагополучие и неудовлетворённую потребность.

В определении ценностей в психологии существует также, некая неоднозначность. М. Рокич и С. Шварц предприняли попытку упорядочить эту проблему, ими предложена теория универсального содержания и структуры ценностей, где ценности трактуются как представления людей о целях, которые служат руководящими принципами в жизни. В таком случае, ценности неизбежно связываются с проблемами социального познания, представлениями и категориями, при помощи которых, человек обозначает некоторые явления мира.

Неоднозначность в определении данных понятий побуждает нас к более подборному исследованию данной проблемы.

Исследование уникального внутреннего мира личности является одной из главных задач современной психологии. Что нужно личности для того, чтобы ощущать благополучие? Каждый человек уникален, и, скорее всего, задавая вопрос «Что такое счастье, благополучие для Вас?» каждый человек на Земле

ответит по-своему, но в то же время среди ответов мы найдем и нечто сходное.

Что для нас наиболее ценно? Семья? Друзья? Работа? Учеба? Сфера развлечений? Довольствуемся ли мы малым или постоянно стремимся покорять вершины? Благополучие хранится за слитками золота или богатые тоже плачут? Что мы выделяем, как самое важное? И как это влияет на ощущение себя счастливым человеком?

Ценностные ориентации, как известно, играют регулятивную роль в поведении индивида, и от того, насколько и как они связаны с его представлениями относительно «хорошей» или «плохой» жизни в соотнесении с рефлексируемыми компонентами своей реальной жизнедеятельности, зависит и общее представление о качестве жизни и переживание благополучия.

На основании этого, можно предположить, что ценностные ориентации личности связаны с уровнем ее субъективного благополучия.

Рассмотрим понятие «ценностных ориентаций» личности.

В отечественной психологии одним из первых к понятию «ценностные ориентации» обратился В. Б. Ольшанский, рассматривающий ценностные ориентации как цели, стремления и жизненные идеалы, как систему определенных норм, принятых в групповом сознании и сделал вывод о воздействии «группового сознания» на индивидуальную систему ценностей [3].

С точки зрения психологической науки, ценностные ориентации – важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благосостояние, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т. п.) [2].

Особое значение в изучение ценностей и ценностных ориентаций имели исследования М. Рокича [6]. Он понимал под ценностями позитивные или негативные идеи (причем абстрактные), которые никаким образом не связаны с каким-то конкретным объектом или же ситуацией, а лишь являются выражением человеческих убеждений о типах поведения и преобладающих целях. По мнению исследователя, все ценности имеют следующие признаки: общее число ценностей (значимых и мотивируемых) невелико; все ценности у людей схожи (различны только ступени их значимости); все ценности организуются в системы; источниками ценностей являются культура, общество и социальные институты; ценности оказывают влияние на большое количество феноменов, которые изучаются самыми различными науками.

Кроме того, М. Рокич установил прямую зависимость ценностных ориентаций человека от многих факторов, таких как уровень его дохода, пола, возраста, раса, национальность, уровень образования и воспитания, религиозная направленность, политических убеждений и т.д. [6].

Обобщая теоретические подходы к понятию «ценностные ориентации», можно выделить два существенных аспекта в его понимании. «Ценностные ориентации» трактуются как: идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценки человеком социальных объектов и событий; способ организации человеком своего поведения в соответствии с

осознанными мотивами, выступающий в качестве смысложизненных ориентиров.

Ценностные ориентации, представления о себе в связи с объективными показателями жизнедеятельности и социального познания и составляют комплекс субъективного благополучия личности.

Говоря о субъективном благополучии личности, многие авторы обращают внимание на характер установления личностью связей между отражаемыми оценочными характеристиками внешних объектов и явлений и характеристик внутреннего мира [7].

Субъективное благополучие - это отношение человека к себе, своей личности, жизни и процессам, которые имеют существенное значение для самой личности с точки зрения интернализованных нормативных представлений о внутренней и внешней среде, которое характеризуется ощущением удовлетворенности [5].

Определения психологического благополучия, содержащиеся в работах различных авторов, можно сгруппировать в три категории:

1. Нормативное благополучие, которое определяется по внешним критериям, таким как добродетельная «правильная» жизнь. Условием благополучия является степень соответствия той системе ценностей, которая принята в данной культуре. Человек ощущает благополучие, если он обладает некоторыми социально желательными качествами.

2. Определение психологического благополучия сводится к понятию удовлетворенности жизнью и связывается со стандартами респондента в отношении того, что является хорошей жизнью. Благополучие является глобальной оценкой качества жизни человека в соответствии с его собственными критериями. Это определение подразумевает, что благополучие — это гармоничное удовлетворение желаний и стремлений человека.

3. Третье значение понятия психологического благополучия тесно связано с обыденным пониманием счастья, как превосходства положительных эмоций над отрицательными. Это определение подчеркивает приятные эмоциональные переживания, которые либо объективно преобладают в жизни человека, либо человек субъективно склонен к ним [4].

Когда речь идет о критериях благополучия, нельзя не затронуть вопрос и об их соответствии общечеловеческим ценностям, нормам, правилам. Общественная безопасность требует соотнесенности внутренних критериев внешним; в конечном итоге, глобальным мерилом человеческой жизни остаются общечеловеческие ценности, поскольку любым достижениям, в основе которых лежат антисоциальные ценности, всегда будут выступать альтернативой просоциальные, которые несут в себе то, что являет собой общественный смысл.

В заключении, можно отметить, что существует некоторая неопределенность таких психологических понятий, как «ценности личности» и «уровень субъективного благополучия личности». Существуют предположения о наличии связи между данными понятиями, однако в настоящий момент по данной теме проведено недостаточно эмпирических исследований. В связи с

этим, возникает необходимость более детального изучения данной проблемы.

Библиографический список

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. – № 5, с. 63–70
2. Зинченко В.П. Большой психологический словарь/ В.П.Зинченко. – М.: АСТ, 2008. – 672 с.
3. Ольшанский В. Б. Личность и социальные ценности/ В.Б.Ольшанский. – М.: Социология в СССР. — Т. 1. — 1965. - 242 с.
4. Погорская, В. А. Взаимосвязь субъективного благополучия и ценностно-смысловой сферы личности у студентов педагогических профессий. - Тольятти: Вектор науки ТГУ, 2011. – № 3(6). - с 252.
5. Психологический словарь /Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М., — 494 с.
6. Рокич М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. - N.Y.:Свободная пресса. - 1973. - 153 с.
7. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия. Журнал «Мир психологии», 2012. — № 2. — с. 143—148.

УДК 159.9.072

ЛИЧНОСТНЫЙ ИНФАНТИЛИЗМ СТУДЕНТОВ-УРОЖЕНЦЕВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА И ПРИЕЗЖИХ

А. А. Паршонкова

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Аннотация. В работе представлены результаты эмпирического исследования личностной зрелости у студентов, уроженцев Санкт-Петербурга и приезжих, показано наличие взаимосвязи между местом рождения и обучения и уровнем инфантилизма у студентов.

Ключевые слова: личностная зрелось, личностный инфантилизм, шкала самооценки личностной зрелости, социальный конструкт.

Проблема личностной зрелости, критериев оценки ее уровня и способов достижения, является важной в современной психологической науке. Актуальность настоящего исследования обусловлена частым отсутствием осознанного учебно-профессионального пути у выпускников школ и ВУЗов, низким уровнем адаптации к изменяющимся социально-психологическим условиям, а также несоответствием представлений молодого человека о собственной личности с нормативными показателями «зрелости».

Исследований по изучению инфантилизма достаточно много. Так, Егоров И.В. и Егорова А.И. изучают риск развития инфантильных черт в юношеском возрасте. В своей статье они говорят о том, что особую остроту сегодня приобретает изучение изменений в сознании современной молодежи [1].

Целью настоящего исследования является выявление взаимосвязи уровня личностного инфантилизма у студентов, обучающихся в ВУЗах Санкт-Петербурга, и места рождения и обучения. При проведении исследования студенты были поделены на две группы: группа 1 - уроженцы Санкт-Петербурга и группа 2 – приезжие из других регионов страны. Объектом исследования - студенты, а предмет - уровень их личностного инфантилизма.

Исследование проводилось в групповом формате в несколько этапов. Была применена Шкала самооценки личностной зрелости, разработанная доктором психологических наук Микляевой А. В. [2] В исследовании приняли участие 55 студентов, средний возраст которых составил 18,7 лет, 45 из которых женщины, 10 – мужчины.

Данное исследование носит пилотажный характер, но полученные результаты являются значимыми для дальнейшей разработки стратегии помощи студентам с недостаточным уровнем личностной зрелости для успешной социальной адаптации и исследования других феноменов, связанных с проблемой данного исследования.

Человеку приходится постоянно принимать как ситуативные, так и

жизненные выборы. В отличие от повседневных жизненные выборы осуществляются осознанным актом воли с учетом своих интересов и способностей, а также требований социальной ступени развития. Именно они формируют индивидуальный жизненный путь личности, в том числе и учебно-профессиональный, и обусловливают дальнейшее развитие личности [4]. Для принятия взвешенного решения и т.д. нужно обладать хорошо развитой личностной зрелостью.

Интерес к феномену личностной зрелости распространен, но это понятие не является однозначным и может быть соотнесено с различными уровнями организации личности: от психофизиологического до социального [2].

В данном исследовании «личностная зрелость» - совокупность ожиданий в отношении убеждений, психологических особенностей и поведения, характерные для людей, достигших нормативного уровня развития «зрелого человека». Подобный взгляд на феномен предлагает Ращупкина Ю.Л.: личностная зрелость/незрелость субъектов рассматривается как многокомпонентная конфигурация черт личности с разной степенью выраженности, включая ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой, рефлексивный компоненты, социальную адаптированность и произвольность поведения [4]. С данным описанием также согласуется точка зрения Якобсона П.М.. Он относит к психологическим чертам зрелой личности проявление творческого начала, интеллектуальную активность, эмоциональную чувствительность, мобильность способностей, умение реализовать в действиях стремления, рефлексию [6].

В настоящем исследовании с помощью Шкалы самооценки личностной зрелости рассматривались четыре ее вида: регуляторная, нравственная, когнитивная, рефлексивная [3].

Результаты исследования показали, что наблюдается взаимосвязь регуляторной личностной зрелости и места рождения и обучения студентов: уровень этой зрелости у группы испытуемых 1 ниже, чем у студентов группы 2. Средний балл по группе 1 составил 17,2 (значение находится на нижней границе среднего уровня, такой результат показали 44,4% участников исследования в данной группе), а средний балл по группе 2 – 19,6 (64,3% участников данной группы находятся на среднем уровне личностной зрелости). Высокий уровень регуляторной зрелости показали всего 3,7% в группе местных студентов, а в группе приезжих – 10,7%. На низком уровне регуляторной зрелости оказались 29,6% участников исследования из группы 1 и 17,9% из группы 2. Это может свидетельствовать о том, что студенты, которые совершили переезд в другой город, обладают более развитым умением контролировать поведение и являются более ответственными за последствия своего выбора, а так же лучше умеют принимать самостоятельные решения.

Был проведен анализ достоверности различий по этому признаку между двумя группами студентов с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок, который показал следующие значения: по шкале самооценки рефлексивной зрелости tэмп=0,2; по шкале самооценки регуляторной зрелости tэмп=2,3; по шкале нравственной зрелости tэмп=0,8; по шкале когнитивной

зрелости tэмп=0,4 и по суммарному баллу tэмп=1,3. Эти данные подтверждают наличие тенденции, описанной ранее.

Результаты по другим шкалам не показали достоверной значимости различий между группами. Это означает, что способность выстраивания поведения в соответствии с моральными нормами, умение использовать жизненный опыт, способность адекватно оценивать себя у студентов двух групп находится на одном уровне развития. Возможно, это обусловлено возрастом участников исследования, которые находятся на начальном этапе профессионального становления.

Суммарный балл по всей методике так же показал, что общий уровень личностной зрелости приезжих студентов (средний балл 81,2) выше уровня студентов-уроженцев Санкт-Петербурга (средний балл 77,5). Это доказывает и процентное соотношение студентов, уровень личностной зрелости которых на высоком и низком уровне: в группе 1 ни один студент не показал высокого уровня зрелости, в группе 2 на этом уровне оказались 17,9%; на низком уровне в группе 1 – 7,5%, в группе 2 - 7,1%.

По мнению Серегиной А. А., личностный инфантилизм - совокупность черт личности, которые выражаются в незрелости эмоционально-волевой сферы, задержке социального и нравственного созревания, отсутствии мотивации к труду, низком уровне потребности в достижениях, отсутствии самостоятельности в принятии решений и действиях, зависимости личности от окружающих, слабо развитой рефлексии, высокой потребности в удовольствии, а также несформированностью поведения преодоления [5]. Эта проблема является существенной в процессе социализации выпускников учебных заведений, поэтому требуется диагностика этой группы качеств и коррекция, а так же актуальным является обучение студентов эффективным стратегиям поведения.

Полученные результаты могут быть использованы психологами психологических служб вузов в консультировании, в подготовке тренинговых программ и профилактической работе и т.д. Перспективой исследования является изучение стратегий преодоления стресса, особенностей адаптации у студентов с высоким/низким уровнем личностной зрелости, разработка стратегий работы по повышению эффективности адаптации и т.д.

Библиографический список

1. Егорова А.И., Егоров И.В. Исследование риска развития инфантильных черт в юношеском возрасте // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2013. Вып. 3 (30). С. 129-138.
2. Микляева А.В. Шкала самооценки личностной зрелости: опыт разработки и апробации// Современные исследования социальных проблем. 2017. Том 8. №2. С. 52-68.
3. Микляева А.В. Зрелость и инфантилизм личности в социальных представлениях различных поколений // АНИ: педагогика и психология. 2016. Том 5. № 4 (17). С. 473–477.

4. Ращупкина Ю.Л. Особенности жизненных выборов у личностно зрелых и личностно незрелых молодых людей. Дис. ... к.пс.н. Ростов-на-Дону, 2015. 233 с.
5. Серегина А.А. Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у безработной молодежи: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 Москва, 2006. 250 с.
6. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психологический журнал. 1981. № 4. С. 142–147.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ

П. А. Полякова

студент 5 курса, профиль «Информатика и информационные технологии в образовании», Образование в области иностранного языка
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Т. В. Бугайчук

кандидат психологических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г Ярославль

Аннотация. В статье рассматривается программа по сопровождению одаренных учащихся в средней общеобразовательной школе, акцент сделан на организацию профильных классов.
Ключевые слова: одаренность, профильный класс, общеобразовательная школа, программа по сопровождению одаренных учащихся.

Современные тенденции социального развития ставят перед школой новые задачи, поскольку ни компьютеризация, ни совершенное знание нескольких языков, а особый - более свободный, более интеллектуальный и креативный образ мышления на основе безусловного развития основных компонентов социокультурных компетенций будут являться залогом социального успеха каждого.

По мнению Д.Б. Богоявленской, конкурентоспособная личность – это личность, обладающая богатыми резервами, более высокими, чем у других. По нашему мнению, в этом плане одаренные дети являются резервом решения поставленной задачи. Но какими средствами решается данная задача? Мы видим ее решение через создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей.

Сложность решения этих задач определяется наличием широкого спектра подчас противоречащих друг другу подходов к указанной проблеме, в которых трудно разобраться практическим работникам и родителям. Поэтому становится актуальной разработка программы сопровождения одаренных детей в образовательном учреждении, которая выступала бы в качестве методического основания для практической работы участников образовательного процесса.

Обратим внимание на то, что психологические особенности одаренных детей наряду со спецификой социального заказа в отношении этой группы

учащихся обусловливают определенные акценты в понимании основных целей обучения и развития, которые определяются как формирование знаний, умений и навыков в определенных предметных областях, а также создание условий для познавательного и личностного развития учащихся с учетом их дарования.

Применительно к одаренным детям необходимо рассмотреть следующие аспекты. Одаренные дети должны усвоить знания во всех предметных областях, составляющих общее среднее образование. В то же время, психологические особенности одаренных детей, а также социальные ожидания в отношении этой группы учащихся позволяют выделить и специфическую составляющую в отношении традиционной цели обучения, связанной с усвоением определенного объема знаний в рамках школьных предметов. Этой специфической составляющей является высокий (или повышенный) уровень и широта общеобразовательной подготовки, обусловливающие развитие целостного миропонимания и высокого уровня компетентности в различных областях знания в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями учащихся. Несмотря на более высокие способности в отдельных предметных общеобразовательных областях или в других областях, не включенных в содержание общего среднего образования, для многих одаренных детей усвоение такого разнообразия знаний может быть нелегким делом. Помимо этого, понимание одаренности как системного качества предполагает рассмотрение личностного развития как основополагающую цель обучения и воспитания одаренных детей. При этом важно иметь в виду, что системообразующим компонентом одаренности является особая, внутренняя мотивация, создание условий для поддержания и развития которой должно рассматриваться в качестве центральной задачи личностного развития (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков). Поэтому, конкретные цели обучения одаренных учащихся определяются с учетом качественной специфики определенного вида одаренности, а также психологических закономерностей ее развития. Отсюда, учитывая все особенности одаренных детей, необходимо правильно организовать учебно-воспитательный процесс, выработать индивидуальный маршрут комплексного сопровождения такого ребенка.

Опираясь на Рабочую концепцию одаренности (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков и др.), мы предлагаем программу по сопровождению одаренных учащихся в средней общеобразовательной школе, цель которой, создание условий для выявления, поддержки и развития одаренных детей, их самореализации, профессионального самоопределения в соответствии со способностями в условиях средней общеобразовательной школы, расширение единого образовательного пространства школы для социально значимой реализации индивидуальной образовательной стратегии одаренных детей.

Данная программа строится на следующих принципах: принцип опережающего развития образования, принцип проектирования инновационного развития образования, принцип инновационности образовательной среды. Реализуя этот принцип, учителя школы являются руководителями районных методических объединений, инициаторами и

организаторами мероприятий, направленных на повышение профессионального уровня коллег и культурного уровня учащихся школ района и города, являются авторами методических разработок, в том числе электронных, принцип взаимодействия структур и ведомств в системе сопровождения одаренного ребенка.

Вышеизложенные принципы определяют следующие направления работы с одаренными учащимися в школе: координационное направление (организация профильных классов, разработка программ индивидуальной работы, формирование учебных групп, организацию кружковой работы, организацию олимпиад по учебным предметам, организацию ученической научной конференции, организацию предметных недель и т.д.); информационное направление (обучающие семинары и педсоветы по вопросу работы с одаренными детьми, повышение профессионального мастерства через курсовую подготовку и аттестацию, информационное сопровождение родителей одаренного ребенка и т.д.); диагностическое направление (создание банка данных по талантливым и одаренным детям, диагностика потенциальных возможностей детей с использованием ресурсов психологических служб, создание портфолио учащихся и педагогов и т.д.); развивающее направление (создание для ученика ситуации успеха и уверенности, через индивидуальное обучение и воспитание, формирование и развитие сети дополнительного образования, включение в учебный план школы факультативных курсов по углубленному изучению предметов школьной программы и т.д.).

По нашему мнению, открытие профильных классов, которые существуют во многих учебных заведениях г. Ярославля, уже шаг к дифференцированному подходу к личности. Даже если не удастся кардинально повернуть школу к особенным детям, ценно уже то, что эта проблема обсуждается, что учителя проявляют желание работать с талантами.

Конечно, повышенный уровень образования, предусматривающий развитие интеллектуальных способностей учащихся требует затрат большого количества времени на особую форму организации учебного процесса, разработку контрольно-измерительных материалов, системы проектных и творческих задач, но в тоже время профильное обучение позволяет использовать методы, более подходящие для одаренных, стимулируют самостоятельную работу учащихся, сложные познавательные процессы (обобщение, углубленный анализ проблем), разрабатывать гибкую индивидуальную образовательную траекторию, создавать теплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе; способствовать формированию положительной самооценки ученика; поощрять творчество и работу воображения, проявлять уважение к индивидуальности ученика.

В последние годы все чаще педагогическая общественность выступает в поддержку не столько специальных программ для одаренных детей, сколько в пользу использования специальных педагогических технологий поддержки и развития одаренности детей, которые оптимально подходят для работы в рамках профильного обучения. Это, например, такие технологии, как эвристическое обучение, проблемное обучение, метод проектов,

исследовательская деятельность школьников, обучение в сотрудничестве на основе малых групп, технология дебатов, ТРИЗ и др. Одним из видов работы с одаренными детьми также является вовлечение их в исследовательскую деятельность, развитие способностей к эксперименту и творчеству.

Таким образом, уровень развития способностей детей определяется не только природными задатками, но и мерой совместного труда ребенка, педагога и родителей, направленного на развитие этих способностей, создание благоприятных условий для реализации педагогической поддержки развития одаренного ребенка.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А. Диагностика одаренности учащихся как психолого-педагогическая проблема// Сопровождение одаренного ребенка в региональном образовательном пространстве: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Часть 2 - Ярославль: Изд-во ГОУ ЯО ИРО, 2011. С. 13-14
2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Сопровождение одаренного ребенка в региональном образовательном пространстве : учебно-методическое пособие. / под ред. М. В. Груздева, А. В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 291 с.

УДК 159.9

О ЗНАЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

О. В. Ракитина

кандидат психологических наук, доцент
Академия социального управления, г. Москва

Аннотация. Анализируется соотношение академической теории, практической психологии, психологической практики. Представлены результаты опроса студентов о значимости для них видов деятельности психолога.
Ключевые слова: психолог; педагог-психолог, Ф.Е. Василюк, академическая теория, практическая психология, психологическая практика, студенты, бакалавриат; магистратура.

Существующее разделение психологии на академическую и практическую обусловлено становлением и ходом развития самой науки, ее историей. Для определения соотношения понятий академическая теория, практическая психология и психологическая практика обратимся к работе Ф.Е. Василюка «Методологический анализ в психологии» (2003 г.) [1].

Всякая научная теория в своем общем предмете выделяет «центральный предмет» исследования, познание законов которого является ключом к познанию всего общего предмета. Классическая академическая теория подбирает метод, адекватный изучению предмета. Как пишет Ф.Е. Василюк, теория, созревшая в академической исследовательской плоскости, в отрыве от психологической практики, не способна удовлетворить требования психологической практики. Психологическая практика не может продуктивно развиваться без теории, и в то же время, она не может рассчитывать на академическую теорию. Ей нужна особого типа теория, которую Ф.Е. Василюк называет психотехнической. Общим предметом психотехнической теории является сам метод, ограняющий и созидающий пространство психотехнической работы-с-объектом. Отличие психотехнической от академической теории состоит в том, что психотехническая теория должна по работающему, эффективному психотехническому методу восстановить такой центральный предмет, для которого этот практический метод является одновременно оптимальным и специфическим методом познания [1].

Ф.Е. Василюк следующим образом определяет практическую психологию и психологическую практику. *Практическая психология* — это приложение и развитие психологических знаний в какой-либо сфере общественной практики — педагогике, медицине, обороне и т.д. [1]. Виды практической психологии получают соответствующие ведомственные имена — педагогическая психология, клиническая, военная, спортивная и т.д.. *Психологическая практика* — это самостоятельная практическая деятельность психолога, где он

выступает «ответственным производителем работ», непосредственно удовлетворяющим и обслуживающим социально оформленные жизненные потребности заказчика. По Ф.Е. Василюку, это особая социальная сфера психологических услуг [1], которая начала развиваться относительно недавно (по сравнению с академической психологией и практической психологией). К психологической практике можно отнести виды психологического консультирования, коучинг, медиацию, психологические тренинги. Активно развивающиеся и действующие психологические службы (например, в сфере образования) образования – это, как пишет Ф.Е. Василюк, ветвь практической психологии, посредством которой отечественная психология наконец-то становится самостоятельной практической дисциплиной.

В области официальной академической психологии происходящие изменения, на наш взгляд, не столь заметны. В 2003 г. Ф.Е. Василюк писал: «Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности расщепленной личности: у них нет взаимного интереса друг к другу, разные авторитеты (уверен, что больше половины психологов-практиков затруднились бы назвать фамилии директоров академических институтов, а директора, в свою очередь, вряд ли информированы о «звездах» психологической практики)» [1; с. 90.]. В последние годы ситуация медленно, но меняется. Этому, в частности, способствует подготовке законопроекта «О психологической помощи в Российской Федерации» и активное его обсуждение в профессиональном сообществе. Как пишет Ф.Е. Василюк, нашей научной психологии нужно реализовать уже заложенные в ней потенции, из психологии деятельности превратиться в деятельную и жизненную психологию. Только это сделает ее подлинной, сильной, полноценной наукой [1].

Отличие психологической практики от практической психологии в том, что первая – «своя» для психологии практика, а вторая – это участие, психологическое сопровождение специалиста, работающего в другой области. По мнению Ф.Е. Василюка, это приводит к отчуждению психолога от самой психологической практики, к отчуждению от собственно психологического мышления.

В качестве примера может послужить подготовка студентов-психологов по направлению «Психолого-педагогическое образование» (квалификация «педагог-психолог»). И направление, и тем более профиль подготовки определяют квалификацию выпускников в области практической психологии. В целях изучения важности для субъекта образования различных видов деятельности психолога нами был проведен небольшой опрос на группах студентов бакалавриата и магистрантов, обучающихся по направлениям «Психология» (в московском вузе) и «Психолого-педагогическое образование» (в ярославском вузе) [3]. Целью опроса было определение субъективной значимости для студентов бакалавриата и магистратуры видов деятельности психолога (педагога-психолога) как на этапе обучения, так и в будущей профессиональной деятельности. В опросе приняло участие 11 студентов бакалавриата и 14 магистрантов. Понятно, что данные опроса нельзя

экстраполировать на другие студенческие группы, тем не менее они позволяют обозначить наиболее важные области профессиональной деятельности для конкретных групп обучающихся.

Прежде всего, необходимо отметить приоритетное значение ***психологической практики*** для студентов бакалавриата и магистратуры обоих направлений подготовки, при этом практика сохранит свою первостепенную функцию и в профессиональной деятельности выпускников.

Овладение ***психологической теорией*** – важная задача только на период обучения (2-е место). Данный факт объясняется тем, что большинство опрошенных магистрантов не имеют психологического образования в качестве базового, они осознают необходимость формирования компетентности в различных областях психологии на профессиональном уровне. Но в предстоящей профессиональной деятельности теоретической подготовке отведено 3-е место.

Вызывает интерес тот факт, что студенты бакалавриата в своей будущей работе нацелены на ***организационно-управленческую деятельность*** (2-е место), т.е. планируют осуществлять карьерный рост. Хотя данного уровня квалификации им будет недостаточно, что определенно Профессиональными стандартами. Магистранты же не рассматривают руководящую деятельность в качестве значимой ни в период обучения (5-е место), ни в предстоящей работе (4-е место), хотя по уровню квалификации по окончании могут на это рассчитывать. Это может быть обусловлено недостаточно определенным статусом психолога в организациях и свидетельствует о существовании проблемы реализации профессиональной карьеры психолога в сфере образования. ***Педагогическая деятельность*** не является значимой для студентов бакалавриата: и на этапе обучения и в будущей профессиональной деятельности ей отведено 4-е место. На этапе обучения магистрантов она также находится на 4-м месте, но студенты осознают, что в будущем им предстоит заниматься педагогической работой (2-е место).

Научно-исследовательская деятельность находится на третьем месте. В будущей профессии ей отведено последнее 5-е место. Как пишет А.В. Юревич: «...выпускники психологических вузов вынуждены, в силу существующих образовательных стандартов, писать дипломы, представляющие собой мини-диссертации, построенные в соответствии с классическими стандартами академической науки <…> и тестирующие их способность заниматься академической наукой, в то время как подавляющая их часть идет в практику и заниматься наукой никогда не будет. Многие из них, получив классическое психологическое образование, затем направляются получать второе образование в учреждения, «доучивающие» их практической психологии» [4; с. 301.].

Таким образом, результаты проведенного опроса свидетельствуют о четко обозначенном приоритете психологической практики по сравнению с другими направлениями в деятельности психолога. Эту приоритетность необходимо учитывать в профессиональной подготовке психологов и педагогов-психологов.

Библиографический список

1. Василюк, Ф.Е. Методологический анализ в психологии [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М. : МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.
2. Ракитина, О.В. Исследование и практика в профессиональной подготовке психологов (современные проблемы) [Текст] / О.В. Ракитина // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии (серия «Методология, теория и история психологии») / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 385-415.
3. Ракитина, О.В. О субъективной значимости для студентов-психологов различных видов их будущей профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / О.В. Ракитина // Непрерывное образование специалистов в современных условиях: новый дизайн: сборник статей Международной научно-практической интернет-конференции «Непрерывное образование специалистов в современных условиях: новый дизайн». ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», сентябрь, 2017. [http://edu.asou-mo.ru.]
4. Юревич, А.В. Психология социальных явлений [Текст] / А.В. Юревич . – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – 349 с.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

М. В. Роон

магистрант 2 курс
Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению ценностных ориентаций студентов дефектологических факультетов. Анализируются особенности ценностных ориентаций студентов, обучающихся на разных курсах.
Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности духовно-нравственной направленности, ценности эгоистически-престижной (прагматической) направленности, студенты дефектологических факультетов.

Социально-экономические изменения закономерно оказывают влияние на процесс совершенствования и модернизации системы высшего российского образования. В сложившейся ситуации ключевыми остаются вопросы личностного развития студента и формирование его готовности к будущей профессиональной деятельности. Профессионально-личностное становление можно представить как процесс вхождения в профессиональную среду, который предполагает овладение необходимыми знаниями и навыками, принятие ценностей профессии и их активная реализация посредством профессиональной деятельности. В процессе профессионализации, в частности, на её ранних этапах в процессе обучения у молодого человека происходит переоценка ценностей, меняется отношение обучаемого не только к получаемым знаниям и навыкам, но и к профессии в целом.

Период студенчества является одним из важных в профессиональном развитии. В современной психологической науке профессиональное и личностное становление студента в условиях вузовского обучения рассматривается в контексте подхода, ориентированного на личность и создание условий для развития ее субъектности. В этом ключе разработаны гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования (К. Ясперс, 1991; И.С. Якиманская, 1996, 1999; Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников, 1996, 1998; А.П. Валицкая, 1997 и другие); индивидуально-ориентированная парадигма (Б.С. Братусь, 1990; А.Г. Асмолов, 1992, 1993, 1997; В.П. Зинченко, 1996, 2003 и другие) [1].

В психологической литературе на сегодняшний день отмечается недостаточное количество работ, посвящённых психологическим аспектам профессионализации и профессиональной деятельности специальных психологов и коррекционных педагогов. В то же время, психологическая специфичность этой деятельности и необходимость разработки ее

психологического обеспечения являются очевидными. Так, на наш взгляд, малоизученной остаётся проблема специфичности психологического содержания студенчества в его зависимости от профессии.

Целью нашего исследования было выявить особенности ценностных ориентаций студентов дефектологических факультетов.

Исследование было проведено на базе факультета дефектологии и социальной работы ЛГУ им. А.С. Пушкина. Выборка составила 74 человека, из них 30 студентов 1 курса обучения, 27 студентов 2 курса и 17 студентов 4 курса.

Для изучения ценностных ориентации мы использовали методику «Морфологический тест жизненных ценностей» (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) [2, с. 9]. Для проверки статистической достоверности различий полученных данных между студентами разных курсов обучения мы использовали однофакторный дисперсионный анализ с помощью апостериорного критерия Бонферрони.

По результатам методики «Морфологический тест жизненных ценностей» мы получили следующие данные.

Таблица 1.

Средние значения групповых показателей шкал жизненных ценностей студентов дефектологических факультетов

Жизненные ценности	1 курс	2 курс	4 курс
Саморазвитие	5,83	6,70	6,41
Духовное удовлетворение	6,27	6,70	5,88
Креативность	6,10	6,44	6,88
Активные социальные контакты	5,43	5,93	5,24
Собственный престиж	3,97	5,44	5,35
Достижения	5,30	4,85	5,53
Высокое материальное положение	4,43	4,67	6,41
Сохранение собственной индивидуальности	4,50	7,59	8,82

Для студентов 1 курса наиболее значимыми оказываются ценности духовно-нравственной направленности «Духовное удовлетворение» (6,27), «Креативность» (6,1), «Саморазвитие» (5,83), «Активные социальные контакты» (5,43). Наименее значимыми выступают ценности эгоистически-престижной (прагматической) направленности «Достижения» (5,3), «Сохранение собственной индивидуальности» (4,5), «Высокое материальное положение» (4,43), «Собственный престиж» (3,97).

У студентов 2 курса высшую значимость занимает ценность эгоистически-престижной направленности «Сохранение собственной индивидуальности» (7,59), далее следуют ценности духовно-нравственной направленности «Саморазвитие» (6,7), «Духовное удовлетворение» (6,7), «Креативность» (6,44), «Активные социальные контакты» (5,93). Наименее значимыми выступают ценности эгоистически-престижной направленности «Собственный престиж» (5,44), «Достижения» (4,85), «Высокое материальное

положение» (4,67). В отличие от студентов 1 курса у студентов 2 курса не наблюдается ярко выраженной духовно-нравственной направленности деятельности, на первое место выступает ценность «Сохранение собственной индивидуальности». Мы получили статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) между 1 и 2 курсом по таким жизненным ценностям, как «Собственный престиж» и «Сохранение собственной индивидуальности». Можно предположить, что по мере взросления значимость данных ценностей возрастает.

Студенты 4 курса демонстрируют «смешенную» направленность жизненных ценностей. Наиболее значимыми оказываются ценности и духовно-нравственной и прагматической направленности «Сохранение собственной индивидуальности» (8,82), «Креативность» (6,88), «Саморазвитие» и «Высокое материальное положение» (6,41), «Духовное удовлетворение» (5,88), «Достижения» (5,53), «Собственный престиж» (5,35), «Активные социальные контакты» (5,24). При проведении проверки статистической значимости полученных различий, мы получили статистически достоверные различия ($p \leq 0,05$) между студентами 1 и 4 курса по шкале ценности «Сохранение собственной индивидуальности», студенты старшего курса больше склонны к сохранению собственного мнения, взглядов, убеждений над общепринятыми, защищают свою неповторимость и независимость, как и студенты 2 курса. Статистически достоверные различия ($p \leq 0,05$) были получены между студентами 1, 2 и 4 курса по шкале ценности «Высокое материальное положение», для студентов 4 курса к факторы материального благополучия имеют большую ценность, чем для студентов младших курсов.

Таким образом, в результате проведённого эмпирического исследования мы были получены следующие выводы. Во-первых, жизненные ценности студентов разных курсов выражены по-разному. Для студентов 1 курса на первый план выходят ценности духовно-нравственной направленности, у студентов 2 и 4 курса характер ценностей изменяется. Как и у студентов 1 курса преобладают ценности духовно-нравственной направленности, но вместе с тем большее значение студенты старших курсов придают ценности «Сохранение собственной индивидуальности». То есть, у студентов старших курсов начинает формировать потребность в выражении собственной индивидуальности, в отстаивании своего мнения, они в меньшей степени становятся зависимыми от группы. У студентов 4 курса, отсутствует ярко выраженная направленность деятельности, мы обозначили её как «смешанную», то есть выраженными оказываются ценности и духовно-нравственной и прагматической направленности.

Во-вторых, профессии дефектологического профиля предполагают принятие будущим специалистом альтруистических, духовно-нравственных ценностей, мы можем сказать о том, что студенты-дефектологи в процессе профессионализации в подавляющем большинстве принимают ценности своей будущей профессии.

Библиографический список

1. Мироненко И. А. К проблеме личностного и профессионального становления будущих специальных психологов и коррекционных педагогов в период студенчества //Царскосельские чтения. – 2011. – Т. 3. – №. XV.
2. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей. //Журнал "Прикладная психология". N 4, 2001.- С. 9-30.

УДК 159.922.73

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ТРЕВОЖНОСТЬ РЕБЕНКА

Н. А. Рощина

Магистрант Департамента психологии Института педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет, г. Москва

Аннотация. Серьезной психологической проблемой младшего школьного возраста является проблема тревожности. Выделяют несколько причин повышения уровня тревожности, одной из которых выступает тип взаимоотношений между ребенком и родителями, а именно «принимание-отвержение», «симбиоз», «кооперация», «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник».
Ключевые слова: тревожность, тип детско-родительских отношений

Проблема тревожности является одной из самых актуальных проблем в современной психологии. Число детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью возрастает. Именно тревожность вызывает ряд психологических трудностей детства, плавно переходящих в проблемы подросткового и взрослого возрастов и оказывает влияние на социальные взаимодействия, на соматическое состояние, на эмоционально-личностное развитие.

Прежде чем начать анализ влияния детско-родительских отношений на тревожность ребенка, необходимо разобраться в понятиях «тревожность», «детско-родительские отношения».

«Тревожность — переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента»[1, 4].

Тревожность проявляется на *психологическом* уровне, как «напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживание в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и т.д.» [1, 12] и на *физиологическом* уровне «в усиление сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску». [1, 12]

Выделяют два главных фактора, влияющих на тревожность детей – *личностный* или «внутренний» (психологическая причина) и *социальный* или «внешний» (внешняя стрессовая ситуация) [2]. Внешняя стрессовая ситуация

подразумевает конфликт между восприятием определенной жизненной ситуации, ее неадекватной оценкой и недостаточностью средств для преодоления, что опосредуется личностными факторами, т.е. тревожность представляется совокупностью внешних и внутренних факторов.

Важную роль для психического спокойствия ребенка играют взаимоотношения со взрослыми, а именно с родителями, их способность удовлетворять не только витальные потребности ребенка, но и потребности в принятии, признании, эмоциональной поддержке и уважении, отчуждение ребенка приводит к нарушению связей и повышению тревожности. Именно в детско-родительских отношениях ребенок приобретает первый опыт эмоционального и социального взаимодействия, реализует свои потенциальные возможности. Через общение со значимым взрослым ребенок оценивает ситуации и людей, а через них и себя в этих ситуациях, т.е. создается образ себя и образ другого. Представления о себе и других людях становятся все более точными, а отношение к себе все более адекватным, но эмоциональная составляющая может стать источником устойчивого искажения когнитивного образа «я».

Существует несколько типологизаций стилей детско-родительских отношений: по контролируемости – неконтролируемости и условности-безусловности (Э.Фромм) [6]; по количественным и качественным характеристикам (Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис) [7]; как система разнообразных чувств по отношению к ребенку и поведенческих стереотипов (А.Я. Варга, В.В. Столин) [4] .

Остановимся на типологизации А.А.Варги и В.В.Столина [3]:

«Принимание - отвержение» – при принимании распределение позиций между ребенком и взрослым комплиментарно и характеризуется взаимным уважением, принятием, ценностным отношением друг к другу. Такое взаимодействие ребенка и родителя сводит тревожность к минимальным проявлениям. При отвержении – родитель испытывает негативные эмоции (гнев, раздражение и т.д.), не доверяет ребенку и не рассматривает его как личность. При таком типе взаимоотношений присутствуют все четыре «тревожащие» ситуации Фрейдах[5]: потеря желаемого объекта, потеря любви, потеря личности, потеря любви к себе, что в последствии может привести к отчужденному отношению к людям, тревожности и агрессивности.

«Кооперация» - родитель заинтересован в успешности ребенка, доверяет, при необходимости помогает ему, поощряет инициативу и находится в позиции «на равных».

«Симбиотический» – родитель стремится установить с ребенком тесные эмоциональные взаимоотношения, основанные на желании оберегать, но чрезмерная забота подавляет активность ребенка, он растет инфантильным, что распространяются на все сферы жизнедеятельности ребенка (деятельностную, эмоциональную, социальную и т.д.). Повышенный уровень тревожности родителя за жизнь ребенка передается самому ребенку.

«Авторитарная гиперсоциализация» - предполагает постоянное контролирование ребенка. Родитель вырабатывает четкие указания и

требования для ребенка, требует дисциплины и послушания. В такой ситуации ребенку трудно координировать и контролировать свои действия, что приводит к протесту и формальному отношению к просьбам и требованиям родителя. При данном стиле детско-родительских взаимоотношений родитель не склонен к оказанию помощи в трудной ситуации, подавляет возможности ребенка, подвергает критике, что часто приводит к ситуации неуспеха, негативизму как у ребенка, так и у родителя. Перекладывание ответственности на ребенка вызывает взаимное раздражение, отстранение и повышение тревожности при реализации ребенком какой-либо деятельности.

«Маленький неудачник» - при данном типе детско-родительских отношений родитель постоянно подчеркивает личностную, социальную, деятельностную неуспешность и несостоятельность своего ребенка, часто в обществе других людей. Ребенок в таких отношениях становится без инициативным и тревожным.

Все вышеперечисленные типы детско-родительских отношений влияют на тревожность и способствуют формированию определенного типа личности: «принимание» и «кооперация» формирует гармоничный тип личности с минимальным чувством тревожности и адекватной самооценкой, остальные – формируют тревожный тип личности ребенка с пониженной самооценкой, склонностью к депрессивным состояниям.

Библиографический список

1. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е издание. СПб: Питер. 2009. - 192 с.
2. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. -304 с.
3. Столин В.В., Бодалев А.А. и др. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования/ Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина; Науч.--исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.—М.: Педагогика. 1989.- 208 с.
4. Столин В.В., Варга А.Я. Опросник родительского отношения (ОРО) /Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. - М.: Владос, 1996. - 529с.
5. Фрейд З. Торможение, симптом и тревога. Том 6. Психоаналитическая хрестоматия. М.: Классические труды. 2005. – 318 с.
6. Фромм Э. Искусство любить. М.: Педагогика. 1990. - 160 с.
7. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е издание, переработанное и дополненное. Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2008. – 672 с.

УДК 159.9.072

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В СВЯЗИ С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ СУБЪЕКТНОСТИ

О. В. Рудыхина

кандидат психологических наук
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей совладающего поведения у студентов педагогического вуза в связи с показателями субъект-объектных ориентаций, характеризующими степень активности жизненной позиции.
Ключевые слова: субъектность, субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях, копинг-стратегии, студенты педагогического вуза.

В настоящее время сфера образования является актуальной областью психологических исследований в связи с изменениями в образовательных стандартах и нововведениями в принципах работы педагогов с учащимися. В частности, в условиях современного высшего образования является актуальным изучение особенностей психологического потенциала студентов как будущих специалистов определенного профиля. В данном контексте одной из проблем, требующих пристального внимания, является определение факторов формирования и специфики проявления феномена субъектности.

В ряде научных работ субъектность рассматривается как интегральная характеристика человека, развивающаяся в процессе его жизнедеятельности и проявляющаяся в активном отношении к себе и к окружающему миру [1; 4]. В исследовании Е. Ю. Коржовой степень субъектности рассматривается через показатели субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях, характеризующих базовые жизненные ориентации человека относительно жизненных ситуаций, в которых осуществляется его жизнедеятельность. Данное понятие получило обоснование как более интегральное по отношению к ценностным, смысложизненным, жизненным ориентациям. Также автором разработаны типологии субъект-объектных ориентаций, позволяющие дифференцировать базовые жизненные ориентации человека.

Субъектная позиция студентов вуза, можно предположить, является важным условием выбора конструктивных стратегий преодоления стрессовых, напряженных жизненных ситуаций. Актуальным является изучение стратегий совладающего поведения, «…позволяющих субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией с помощью осознанных действий, адекватных личностным особенностям и ситуации» [2, с. 89], у студентов педагогического вуза, будущая профессиональная деятельность которых тесно

связана с межличностными контактами и предъявляет высокие требования к уровню саморегуляции и направленности на саморазвитие.

Итак, *цель данного исследования* – определить взаимосвязи показателей субъект-объектных ориентаций с копинг-стратегиями у студентов разных направлений обучения в педагогическом вузе.

В исследовании приняли участие студенты филологического факультета, института философии человека, института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена (n = 119) в возрасте от 17 до 21 года.

Для обработки эмпирических данных использованы корреляционный анализ (метод ранговой корреляции Спирмена) и сравнительный анализ (U – критерий Манна-Уитни), реализованные с помощью программы STATISTICA 8.0 и программы Microsoft Exel в среде Windows 7.

Для достижения цели были использованы следующие *методики*: Опросник субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях (Е. Ю. Коржова) для определения показателей и типов субъект-объектных ориентаций; методика «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус) для диагностики копинг-стратегий, характеризующих стратегии преодоления стрессовых, трудных жизненных ситуаций.

Рассмотрим результаты проведенного исследования.

Сравнительный анализ показателей копинг-стратегий у студентов с низкими и высокими значениями субъектности позволил установить, что *у студентов с субъектной ориентацией* по сравнению с группой с объектной ориентацией достоверно выше значения копинг-стратегии «самоконтроль» ($U_{эмп} = 506{,}5$; $p \leq 0{,}01$) и копинг-стратегии «планирование решения проблемы» ($U_{эмп} = 577$; $p \leq 0{,}04$). Это означает, что студенты с высокими показателями субъектности предпочитают проблемно-ориентированные стратегии совладающего со стрессом поведения, проявляющиеся в контроле своего эмоционального состояния, поведения и в целенаправленном анализе ситуации и возможных вариантов ее решения.

Далее были определены корреляционные связи показателей субъект-объектных ориентаций с копинг-стратегиями у студентов разных профессиональных направлений.

В выборке студентов филологического факультета выявлена положительная корреляционная связь общего показателя субъект-объектных ориентаций с копинг-стратегией «самоконтроль» и положительные связи трансситуационного контроля со стратегиями «самоконтроль» и «планирование решения проблемы». Это означает, что будущим педагогам в области русского языка и литературы, занимающим активную жизненную позицию, в стрессовой ситуации свойственно стремление контролировать свое эмоциональное состояние и поведение. Выраженность субъективного контроля над жизненными ситуациями также содействует использованию проблемно-ориентированных стратегий совладания, что в целом подтверждает закономерность, установленную на общей выборке.

В выборке студентов института философии человека установлена единственная положительная связь, характеризующая стремление к

целенаправленному поиску решения проблемы у лиц с выраженностью субъективного контроля над жизненными ситуациями.

В выборке студентов института музыки, театра и хореографии также обнаружены взаимосвязи субъект-объектных ориентаций с проблемно-ориентированными копинг-стратегиями. Показательно, что выявлены положительные связи стратегии планомерного решения проблемы с несколькими показателями: стремлением к самоизменениям, предпочтением новых жизненных ситуаций, реализацией творческой и в целом активной жизненной позиции. Также установлено, что субъективная уверенность в собственных возможностях справиться с жизненной ситуацией характерна для лиц с выраженностью стратегии самоконтроля. Эти результаты позволяют предположить о тесной связи субъектной позиции со стратегиями совладающего поведения у студентов – будущих педагогов творческой направленности.

Таким образом, в проведенном исследовании выявлены копинг-стратегии, характерные для студентов с выраженностью субъектной жизненной позиции. Также получены результаты, свидетельствующие о специфике предпочтения стратегий совладания у студентов педагогического вуза разных профессиональных направлений. Эти результаты не только углубляют понимание феномена субъектности, но и указывают направление формирования конструктивных копинг-стратегий у студентов разного профессионального профиля в рамках педагогического вуза.

Библиографический список

1. Брушлинский, А. В. Психология субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский ; отв. ред. проф. В. В. Знаков. М. : Институт психологии РАН; СПб. : Изд-во «Алетейя», 2003. – 272 с.
2. Коржова, Е. Ю. Путеводитель по жизненным ориентациям: Личность и ее жизненный путь в художественной литературе [Текст] / Е. Ю. Коржова. – СПб. : Общество памяти игумении Таисии, 2013. – 468 с.
3. Крюкова, Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения [Текст] / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 2. – С. 88–95.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн ; сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. СПб. : Изд-во «Питер», 2002. – 720 с.

УДК 159.9

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА

Н. Г. Рукавишникова

кандидат психологических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Аннотация. В статье рассматриваются психологические аспекты профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. Автор уделяет внимание, прежде всего, проблеме агрессивного и аддиктивного поведения молодежи, останавливается на формах и средствах психологической профилактики агрессии и наркомании в образовательном учреждении. В статье предлагается авторская программа групповой работы с подростками по коррекции Я-концепции и развитию рефлексии как средства профилактики склонности к употреблению психоактивных веществ.
Ключевые слова: девиантное поведение, агрессивное поведение, аддиктивное поведение, психоактивные веществ, профилактика девиантного поведения, коррекция Я-концепции подростков.

Напряженная, неустойчивая социально-политическая, экономическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обусловливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении подрастающего поколения. Среди них особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и их цинизм, жестокость, агрессивность.

Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острейших социальных проблем нашего общества. Пожалуй, нет ни одного человека, который не осознавал бы, насколько в нашем обществе распространено насилие.

В этих условиях особенно актуальным является анализ проблемы девиантного поведения детей подросткового возраста. Эта проблема является предметом большого числа психологических исследований, как в нашей стране, так и за рубежом. Ей, в частности, посвящены специальные монографии А. Бандуры и Р. Уолтерса, Л. Берковица, Э. Фромма, Р. Бэрона и Д. Ричардсона и др., Е.В. Змановской и значительное число эмпирических исследований [1, 2, 4, 8].

«Психологический словарь» под редакцией В.П. Зинченко предлагает следующее определение: «Девиантное поведение – действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) нормам и ожиданиям и приводящих нарушителя к изоляции, лечению, исправлению или наказанию…)» [3, с. 36].

Наиболее часто встречающимися видами девиантного поведения среди несовершеннолетних являются агрессивное и аддиктивное (зависимое) поведение.

Агрессивность и жестокость как свойства личности формируются преимущественно в детском и подростковом возрасте. Первоначально они возникают как конкретно-ситуативные явления, источником которых являются внешние обстоятельства. Агрессивные действия детей еще обусловлены сиюминутными побуждениями без учета и понимания их нравственного значения. Однако в результате неоднократного повторения такого поведения при отсутствии должной его оценки и корректирующих воздействий, эти явления постепенно приобретают устойчивый характер, отрываются от ситуации, в которой первоначально возникли, превращаются в черту личности.

Первые агрессивные действия ребенок направляет на близких, которые из лучших побуждений стараются их пресечь, тогда ребенок будет стараться открыто не проявлять гнев. В этом случае невыраженная эмоция, как пишет В. Оклендер, остается внутри ребенка [5]. Ребенок привыкает жить, систематически подавляя свои эмоции, используя косвенные способы проявления агрессии.

Одной из самых опасных форм девиантного поведения подростков является склонность к употреблению ими психоактивных веществ. Стремительное распространение наркотиков и наркомании среди молодежи связано с одновременным существованием нескольких групп факторов. Это и особенности подростково-юношеского возраста, и системный кризис общества, и снижение жизненного уровня населения и др. Указанные факторы, взятые отдельно, скорее создают общую негативную ситуацию детства в России. Однако их одновременное воздействие и порождает необычайно благоприятные условия для молодежной наркомании. Исходя из этого, нельзя рассматривать лечение наркомании как единственное средство борьбы с ее распространением.

Основной акцент должен ставиться на меры первичной, превентивной профилактики, направленной на поддержание и развитие условий, способствующих сохранению физического, личностного и социального здоровья, и на предупреждение неблагоприятного воздействия на него факторов социальной и природной среды [4, 5].

Психологическая профилактика жестокости и насилия, а также употребления несовершеннолетними психоактивных веществ, на сегодняшний день является одним из приоритетных направлений работы психологической службы образования и позволяет решать следующие задачи:

– формирование стрессоустойчивого поведения;

– развития навыков конструктивного выхода из кризисных и конфликтных ситуаций;

– коррекция агрессивного поведения;

– формирование и развитие нравственной структуры личности.

Специалисты региональной психологической службы, решая основные задачи профилактики агрессивного и аддиктивного поведения подростков,

эффективно применяют фасилитационный подход в практике своей работы [6]. Главная мишень работы психолога с подростковой группой - коррекция «Я-концепции», которая может проводиться посредством изменения «образа Я», самооценки, стиля поведения, а кроме того, посредством развития у подростков способности к рефлексии. Именно рефлексия зачастую становится одним из способов решения задач взросления, о которых говорилось выше. Это не значит, что стоит только предложить подростку на досуге подумать о себе, как все проблемы решатся. Задача психолога здесь состоит именно в том, чтобы развить у подростка способность думать о себе так, чтобы проблемы обозначались как задачи, т.е. такие ситуации, которые требуют и имеют решение, что и находит подросток в процессе рефлексии.

Библиографический список

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс - М.: Владос. 2000.- 512 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко – М., СПб.: АСТ-Прайм-Еврознак, 2008. – 632 с.
4. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон – СПб.: Питер, 1997. – 336 с.
5. Оклендер В. Окна в мир ребенка / В. Оклендер – М.: Класс, 2010. – 336 с.
6. Ромашина С.Я., Майер А.А. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании / С.Я. Ромашина. А.А. Майер - М.: Вита-Пресс.2010. - 160 с.
7. Ромашина С.Я. Культура дидактического коммуникативного воздействия педагога / С.Я. Ромашина: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Москва. Изд-во УРАО, 2005. -172с.
8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм – М.: АСТ, 2009. – 632 с.

УДК 159. 99

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ РОДИТЕЛЕЙ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ ПОДРОСТКОВ

А. В. Сковородина

магистрант
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Аннотация. В статье обсуждаются результаты исследования влияния личностных особенностей родителей и компонентов семейного воспитания на эмоциональное благополучие подростков.
Ключевые слова: семейное воспитание, эмоциональное неблагополучие, акцентуация характера.

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в родительской семье, сохраняется в течение всей последующей жизни. При этом, семья может выступать как в качестве положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Именно в семье ребенок получает свой первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится себя вести в различных ситуациях. Очень важно, чтобы то, чему родители учат ребенка, обогащало его внутренний мир, помогало адаптироваться в социуме и гармонично строить свои взаимоотношения с окружающими его людьми.

Изучению семьи как воспитательного института посвящено большое количество исследований как в отечественной психологической науке, так и за рубежом.

В нашей стране детско-родительские взаимоотношения изучали: А. Я. Варга, В. В. Столин, А. С. Спиваковская, Смирнова Е.О., Соколова Е.Т., Бодалев А.А., А.И. Захаров, В.И. Гарбузов и др. Обширная классификация стилей семейного воспитания предложена в отечественной литературе, изучено, какой тип родительского отношения способствует возникновению той или иной аномалии развития (А. Е. Личко, 1979; Э. Г. Эйдемиллер, 1980); описываются качества матери, способствующие формированию прочной и непрочной привязанности ребенка; выявляются характеристики «оптимальной матери» или «достаточно хорошей матери», рассматриваются различные модели родительского поведения.

Выделяются несколько линий исследований по проблемам родительского воспитания: так изучением структуры семейного воспитания, и выделением компонентов родительского отношения, которые в большей мере влияют на формирование личности ребенка занимались Бодалев А.А., Варга А.Я., Захаров А.И., Соколова Е.Т.и др.; «Типы» и тактики семейного воспитания исследованы в трудах Личко А.Е., Эйдемиллера Э.Г., Броди Т., Маккоби Е., Шеффер Е. и др.;

влияние отдельных способов воздействия или типов семейного воспитания на личность ребенка рассматривалось в исследованиях Спиваковскаой А.С., Беньямин Д. и др.[1-5].

Родительское отношение, по мнению А.Я.Варга[1], является многомерным образованием, в его структуре можно выделить четыре составляющих: принятие-отвержение ребенка, межличностная дистанция, формы и направление контроля и социальная желательность поведения. Каждая составляющая есть сочетание эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов в различных соотношениях.

Родительское отношение является родовым для таких понятий как «стиль семейного воспитания», «родительская позиция», «родительские установки», «родительское взаимодействие», «оценка ребенка» и т.д.

Изучение детско-родительских отношений в семьях подростков является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на становление его личности, так и для организации воспитательной практики.

В ходе теоретического анализа мы установили компоненты эмоционального неблагополучия подростка, а именно: дезадаптация, эмоциональный дискомфорт, преобладание мотивации избегания неудач [6] и отсутствие лидерских качеств; обвинение других людей в возникновении трудностей в его жизни, самообвинение за чужие ошибки; неприятие себя и как следствие неприятие других, ведомость; повышенная лживость с целью избегания наказания; неумение решать проблемы адекватным способом, тревожность, агрессивность, негативизм, тенденция к уходу от проблем в виртуальный мир и самоизоляции.

Мы предположили, что личностные особенности родителя находят отражение в реализуемом стиле воспитания, что оказывает влияние на эмоциональное благополучие подростка.

С целью выявления влияния личностных особенностей родителей на эмоциональное благополучие подростка было организовано эмпирическое исследование.

Выборка испытуемых составила 60 диад «мать-ребенок». Возраст матерей 30-43 лет, возраст подростков 12-15 лет.

Мы использовали следующие методики: «Опросник на выявление акцентуаций характера Леонгарда-Шмишека»; «16-ти факторный личностный опросник Кеттелла»; «Методика анализа семейного воспитания» Эйдемиллера [5]**;** «Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда»; «Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюссона».

Для математической обработки данных использовалась программа MS-Excel и SPSS-13. Вычисление коэффициента корреляции проводилось с использованием критерия r-Пирсона, для оценки значимости различий критерий t-Стьюдента, с целью изучения влияния личностных особенностей родителей на эмоциональное благополучие подростков применялся дисперсионный анализ Фишера.

Проанализировав совокупность данных, с помощью методов

статистической обработки, было выявлено влияние личностных особенностей родителей и стилей воспитания на эмоциональное благополучие подростков.

Обобщая полученные результаты исследования, можно выявить, что эмоциональное благополучие испытывают подростки, чьи родители не имеют какой-либо акцентуации характера. Самыми значимыми и часто встречающимися качествами у родителей этих подростков являются эмоциональная устойчивость, доминантность, самоконтроль и доверчивость.

Самыми «уязвимыми» компонентами эмоционального неблагополучия подростка, т.е. те компоненты, на возникновение которых направлено максимальное количество негативных родительских факторов являются: «эмоциональный дискомфорт», «внутренний контроль», «неприятие других», «эскапизм», «дезадаптивность», «ведомость» и «субъективное ощущение одиночества».

К переживанию эмоционального неблагополучия склонны подростки, родители которых имеют одну или несколько акцентуаций характера. Было установлено, что на все компоненты, кроме «внутреннего контроля» действуют одна или несколько родительских акцентуаций. Самой распространенной из них, влияющей сразу на несколько компонентов эмоционального неблагополучия, является «демонстративный» тип. Следующими по значению являются «возбудимый» и «гипертимный» типы.

Из личностных особенностей родителей, влияющих на эмоциональное неблагополучие подростка выделены: «эмоциональная неустойчивость», «тревожность», «низкий самоконтроль», «подозрительность», «жестокость», «экспрессивность».

Другими значимыми и влияющими на эмоциональное неблагополучие подростка, являются такие особенности воспитания родителя как «неразвитость родительских чувств», «проецирование негативных качеств», «воспитательная неуверенность». Они связаны положительно с такими типами воспитания как «эмоциональное отвержение» подростка и «жестокое обращение» с ним, а «воспитательная неуверенность», в свою очередь, обусловливает «потворствующую гиперпротекцию».

Таким образом, в результате проведённого исследования нами были определены личностные особенности родителей и стили семейного воспитания, оказывающие влияние на проявления психологического неблагополучия подростка.

Библиографический список

1. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 [Текст] / А.Я. Варга. М.: МГУ, 1987. – 25 с.
2. Овчарова, Р. В. Психология родительства [Текст]/ Р. В. Овчарова. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
3. Соколова Е.Т. Влияние на самооценку нарушений эмоциональных контактов между родителями и ребенком и формирование аномалии личности. [Текст] /

Е.Т. Соколова // Семья и формирование личности. Ред. Бодалева А.А. – М., 1981. – с. 15 –21.
4. Спиваковская А. С. Как быть родителями: (О психологии родительской любви) [Текст]/ А.С. Спиваковская.- М.: Педагогика,1986. - 160 с.
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб., 1999. – 656 с.
6. Юферова М.А. Влияние семейного воспитания на развитие мотивации достижения детей 9-11 лет: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 [Текст]/ М.А. Юферова : Ярославль, – 2004.- 146 с.

УДК 159.9; 316.6

АКАДЕМИЧНОСТЬ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЙ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГИИ

Ю. С. Смирнова

кандидат психологических наук, доцент
Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. Проблема взаимодействия академической и практико-ориентированной психологий рассматривается в контексте организации научно-исследовательской работы студентов.
Ключевые слова: научно-исследовательская работа студентов, академическая психология, практическая психология, практико-ориентированность

Психология является теоретико-прикладной областью знаний. Более того, это и научная дисциплина, и область практической деятельности. Логичным следствием такого статуса психологии является актуальность проблемы взаимодействия ее академической и практической версий. Сама по себе проблема не является новой. Исследователями неоднократно поднимался вопрос о растущем разрыве психологической науки и психологической практики, о соотношении фундаментальной, академической, теоретической, прикладной и практической психологий, подчеркивалось различие их целей, методов, теоретических построений, институционального оформления и т.д., осуществлялось их противопоставление и поиск точек соприкосновения [1; 2].

Попытаемся взглянуть на данную проблему еще раз с позиции преподавателя психологии, профессиональная деятельность которого постоянно сопряжена с организацией исследовательской работы студентов. На наш взгляд, вопросы взаимодействия академической и практической психологий в данном контексте представляют особую актуальность, что и станет основной темой для обсуждения в рамках данной статьи.

Все студенты, проходящие обучение психологии, участвуют в научно-исследовательской работе (НИРС). Ее реализация осуществляется, главным образом, при подготовке курсовых и дипломных работ. Молодые ученые проводят теоретический анализ по заявленной теме и выполняют эмпирические исследования. С одной стороны, это позволяет привлечь студентов к научной деятельности, с другой стороны, выполняет функции обучающего характера. Студенты учатся проводить психологические исследования, приобретая важные профессиональные знания, умения и навыки. При этом в процессе выполнения заданий на курсовые работы студенты не только сталкиваются с разрывом, который имеет место между академической и практической психологиями, между психологической наукой и практикой, но и узнают об их взаимосвязи и взаимовлиянии, а также о механизмах и возможностях их взаимодействия. Обозначим точки их соприкосновения и области пересечения,

которые важны для организации научно-исследовательской работы студентов.

Выполнение курсовых и дипломных работ необходимо выстраивать в соответствии со строгими академическими канонами научного знания, которые задаются утвержденными кафедрой требованиями. Работа должна решать в первую очередь научные задачи, опираться на тщательно проведенный аналитический обзор источников, включающих новейшие научные публикации; выбранные автором методы должны быть взяты из достоверных научных источников и отвечать всем психометрическим требованиям; выводы должны быть аргументированными и обоснованными; результаты проинтерпретированы с позиций заявленных теоретико-методологических оснований; желательными являются их апробация на научных конференциях и наличие научных публикаций по теме исследования. Отдельное внимание следует уделить обоснованию научной новизны полученных результатов, а также их практической значимости. Несложно заметить, что требования к курсовым и дипломным работам в большей степени отвечают канонам академической психологии, оставляя не так много возможностей для воплощения ее практической версии. Вовлекая студентов с начальных курсов в научно-исследовательскую работу, университет, таким образом, участвует в подготовке молодых ученых, которые станут в перспективе представителями академической психологии. Однако возможности для взаимодействия академической и практико-ориентированной психологий в этом случае тоже предусмотрены. Во-первых, это необходимость обоснования практической значимости результатов исследования, определение области их применения, включая рекомендации по практическому использованию. В результате исследователь вынужден задуматься о практическом воплощении своих академических разработок, научиться находить возможности применения результатов для решения конкретных практических задач. Приветствуется также внедрение результатов исследования практику работы организации, на базе которой оно проводилось. Интерес представителей организации, предоставившей эмпирическую базу для выполнения работы, к полученным студентом результатам, наличие заказчика на проведение курсового или дипломного исследования также стимулируют процесс взаимодействия академической и практической составляющих исследовательской работы студента. К сожалению, нередко приходится сталкиваться с формальным отношением автора к выполнению этого пункта работы, когда обоснование практической значимости он представляет в тексте лишь номинально, не раскрывая по сути возможностей использования полученных результатов.

Еще одна область соприкосновения обнаруживает себя в связи с возможностью выбора студентом для разработки темы, имеющей очевидную практическую направленность. Интерес студентов к такой проблематике не случаен. Многие связывают перспективу своей дальнейшей профессиональной деятельности с психологической практикой, считая теоретическую психологию и научные исследования далекими от реалий повседневной жизни и даже бесполезными. Реализовать интерес к вопросам практической психологии в работе, которая должна соответствовать строгим стандартам академической

науки, не так легко. В случае успеха студент приходит к пониманию важности методологических вопросов, учится формулировать научные задачи, решение которых способствует развитию психологической практики, находит теоретическое обоснование различным ее видам и т.д. К сожалению, возможен и альтернативный сценарий, при котором студент считает участие в научно-исследовательской работе для себя бесполезным, лишь формально выполняя требования преподавателей. Ведь он не собирается заниматься наукой, он будет практикующим специалистом. При этом студент не понимает, что выполнение и защита курсовой работы способствуют формированию исследовательских навыков, которые необходимы не только ученому, представляющему академический сектор науки, но и практическому психологу. Ранее мы уже неоднократно отмечали, что этот вид учебной активности студента способствует развитию широкого спектра умений и навыков, составляющих профессиональную компетентность будущего специалиста (анализ профессиональной литературы, сбор и обработка информации, разработка практических рекомендаций и др.), обеспечивает опытом публичного выступления, развивает умение отвечать на вопросы, аргументировать свою точку зрения, презентировать результаты своего труда [3, с. 378]. Получается, что студент, ошибочным образом рассуждая по принципу: «Мне это не понадобится», лишает себя возможности использовать развивающий потенциал курсовых и дипломных работ. В задачи преподавателей, научных руководителей, таким образом, входит формирование у студентов мотивации на участие в научно-исследовательской работе. А это, в свою очередь, требует достижения понимания студентами следующего: независимо от того, на какую карьеру – академическую или практическую – они ориентированы, участие в НИРС способствует формированию широкого спектра профессиональных компетенций.

Пожалуй, ближе всего к решению задачи организации сотрудничества академической и практико-ориентированной психологий оказываются студенты второй ступени высшего образования, проходящие углубленную подготовку специалиста по магистерским программам, являющимся практико-ориентированными. В их случае научно-исследовательская работа должна включать в качестве обязательной составляющей прикладной аспект в виде разработки методических рекомендаций по применению результатов проведенного исследования.

Хороший ресурс для демонстрации того, что академическая и практическая психология могут и должны взаимодействовать друг с другом, предоставляют также учебные исследования, выполняемые в рамках освоения содержания отдельных учебных дисциплин. Так, при изучении дисциплины «Социальная психология» полезным является использование учебных заданий исследовательского характера. Это не только позволяет углубить понимание студентом изучаемой проблематики, прийти к изучаемому знанию самостоятельно, организовав и проведя исследование, но также предоставляет ресурс для решения конкретных практических задач, возникающих в учебном процессе. К примеру, изучение схематизации социальной роли студента в

рамках учебного задания по соответствующей теме может дать ключ к пониманию того, почему студенты ведут себя определенным образом, почему их поведение не всегда соответствует ожиданиям преподавателя, почему их собственные ожидания и поведение однокурсников не согласуются друг с другом. Определив содержание собственных ролевых схем, студенты получают возможность понять причины таких противоречий, наметить перспективы их преодоления и достичь взаимопонимания друг с другом и с преподавателями. В этом случае «ролевая схема» перестает быть для студента абстрактным понятием в структуре «бесполезного» теоретического знания, она наполняется содержанием, позволяющим решать вполне конкретные практические задачи. Аналогичным образом изучение групповых норм, регулирующих взаимодействие в студенческих группах, дает ключ к пониманию внутригрупповых процессов, а также позволяет наметить пути оптимизации группового функционирования. Это касается самых разных тем, изучаемых в рамках учебной дисциплины, и применимо не только к преподаванию социальной психологии, которую мы упомянули в качестве примера. Творческие задания исследовательского характера, таким образом, способны повысить интерес к изучаемым темам, обеспечить прочность усвоения знаний, формирование и развитие исследовательских умений и навыков, а также других профессиональных компетенций. При этом такие задания создают возможности для включения прикладных и практических аспектов в теоретическое знание и наоборот, эффективно организуя взаимодействие академической и практической психологий.

Мы остановились на вопросе о возможностях взаимодействия академической и практико-ориентированной психологий на примере организации исследовательской работы студентов. В поисках ответа мы пришли к выводу о том, что разрыв между академической и практической психологиями является естественным и обусловлен различиями их целей, методов, теоретических построений, институциональных форм организации и прочих характеристик. Вместе с тем такой разрыв не обязательно означает раскол, противопоставление, абсолютную несовместимость и независимость друг от друга, он не является неизбежным. Возможности для организации конструктивного взаимодействия и сотрудничества академической и практической психологий являются достаточно разнообразными и предоставляют широкие ресурсы для их сближения, взаимного дополнения и обогащения. Поиск таких возможностей демонстрирует свою актуальность уже на этапе профессионального образования, в процессе получения которого студенты сталкиваются с необходимостью профессионального самоопределения и планирования своей будущей карьеры. Отдавая предпочтения одной из этих двух версий психологии – академической или практической, студент может начать формально относиться к тем видам учебной активности, которые воплощают другую, что серьезным образом ограничивает возможности профессионального становления будущего специалиста. Во избежание этого, необходимо обеспечить оптимальное сочетание академических и практических аспектов в процессе

профессиональной подготовки психолога.

Библиографический список

1. Донцов, А.И. Практическая социальная психология как область профессиональной деятельности [Текст] / А.И. Донцов, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – 2-е, исправленное изд. – М.: Смысл, 1996. – С. 7–21.
2. Журавлев, А.Л., Ушаков Д.В. Теоретико-экспериментальная и практическая психологии: две разные парадигмы? [Текст] / А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков // Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Т.В. Корнилова, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 158–177.
3. Фофанова, Г.А. О направлениях профориентационной работы со школьниками и студентами в высшей школе [Текст] / Г.А. Фофанова, Ю.С. Смирнова // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции 28-30 декабря 2016 года / под общ. ред. проф. Л.М. Попова, проф. Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2017. – С. 377–384.

УДК 159.922.7

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. С. Троцкая

магистрант департамента психологии Института педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет, г. Москва

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста. Приводятся этапы развития представлений о местности и пространственных отношениях между предметами у детей. Описана зарубежная методика диагностики умственного вращения дошкольников.
Ключевые слова: пространственное мышление, пространственные представления, умственное вращение, дошкольный возраст.

Ребенок начинает свое знакомство с окружающим миром с ранних лет жизни. Важная роль в процессе познания предметов и явлений отводится пространственному мышлению. Этот тип мышления не просто служит средством ориентации в пространстве, но и развивает когнитивные процессы ребенка.

Содержанием пространственного мышления является совокупность пространственных образов (представлений), в которых отражаются не все свойства объектов окружающего мира, а только их пространственные отношения. Это могут быть такие характеристики объектов, как их форма, величина, взаимоположение составляющих элементов, расположение на плоскости и в пространстве относительно любой заданной точки отсчета и пр. Иногда для воссоздания пространственного образа достаточно какого-то его схематического описания или осознанного представления. Ведь в процессе познания образ постоянно обобщается, в итоге заключая в себе только самые существенные свойства и характеристики.

С чего начинается развитие пространственного мышления ребенка и как оно формируется? Первые пространственные представления, тесно связанные со схемой тела, появляются еще в младенчестве. Искажение образа собственного тела ведет к нарушениям в формировании познавательных процессов ребенка: восприятия, памяти, мышления, речи, воображения [3–4]. Отсутствие возможности манипулировать пространственными образами тормозит процесс развития пространственного мышления в целом. Схема тела является внутренней основой координации физических движений [1, 5] и способствует развитию у ребенка понятий о пространстве на ближайшем доступном для него уровне.

Процесс понимания ребенком пространственных отношений между

объектами осуществляется постепенно. Т.А. Муссейибова изучала процесс формирования пространственных представлений у дошкольников и выделила несколько этапов развития представлений у детей о местности и пространственных отношениях между предметами.

На первом этапе (1-2 год жизни) внимание ребенка привлекают только те предметы, которые находятся в непосредственной близости от него, но само понятие пространства ребенку еще не доступно. На втором этапе происходит включение некоторых зрительных ориентиров и увеличение границ воспринимаемого пространства. На третьем (2-3 года жизни) этапе ребенок начинает воспринимать пространственные отношения между объектами, находящимися в поле зрения. На четвертом (3-4 года жизни) этапе границы воспринимаемого пространства расширяются, формируются отвлеченные понятия о степени удаленности предметов. Таким образом, в процессе активного взаимодействия с объектами окружающего мира ребенок получает представление о многообразии форм предметов и их пространственных свойств [2].

В отечественной психологии традиционно считалось, что пространственное мышление начинает формироваться с 12-13 лет, в связи с чем, в исследованиях по изучению пространственных способностей принимали участие учащиеся старшей школы, студенты и взрослые. Однако современные данные, полученные с помощью новых методов диагностик, указывают на то, что пространственное мышление активно формируется именно в дошкольном и младшем школьном возрасте, а не в подростковом периоде, как считалось ранее. Группа американских ученых выяснила, что дети способны решать задачи на умственное вращение уже в трехлетнем возрасте. Испытуемым 3-5 лет показывали картинку, в левой части которой был изображен черный круг с силуэтом приведения (Рис. 1). Справа от круга располагалось два изображения приведений, являющихся зеркальным отражением друг друга. Задание носило характер игры в пазл: ребенку требовалось определить, какое из изображений приведений справа подойдет в отверстие на черном круге слева.

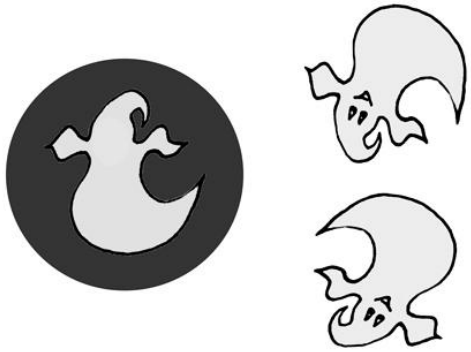

Рис. 1. Пример задания из методики «Ghost Puzzle» [6]

С заданием успешно справились 10% трехлетних детей и 95% пятилетних [6]. Таким образом, имеющиеся на данный момент результаты исследований пространственного мышления позволяют взглянуть по-новому на процесс

формирования пространственных представлений у детей различного возраста.

Развитие пространственных представлений у детей осуществляется, как правило, не целенаправленно, а происходит достаточно фрагментарно в процессе взаимодействия с окружающей средой. В дошкольном возрасте развитию пространственных способностей и топографических представлений способствуют подвижные игры, творческая деятельность, общение со взрослыми и т.п. В процессе различных видов деятельности ребенок не только усваивает пространственные отношения, но и неосознанно тренируется в их применении, что способствует закреплению имеющихся пространственных представлений и ускоряет формирование новых.

Пространственные представления могут быть внешними (external representations) (например, карты, диаграммы, схемы, модели и пр.) и внутренними (internal representation), то есть образы, вызываемые человеком из собственной памяти [7]. Дошкольнику доступны оба типа пространственных представлений. Современные данные доказывают, что дети способны читать карты уже в трехлетнем возрасте, т.е. осуществлять переход от трехмерного к двухмерному пространству, и наоборот.

Таким образом, развитию пространственных представлений ребенка следует уделять внимание уже в дошкольном возрасте. Активное развитие пространственного мышления в процессе творческой, игровой, учебной деятельности способствует общему когнитивному развитию детей.

Библиографический список

1. Двойнин М.Л., Двойнин А.М. Ценностно-смысловая ориентация молодежи на здоровый образ жизни: уч. пособие. Омск: ОмГПУ, 2011. 162 с.
2. Мусейибова Т.А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентировки у детей с дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1970. № 3. С. 36–41.
3. Поставнева И.В. Особенности образа тела у детей с физическими дефектами (на материале работы с детьми 6 лет): Автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 1996. 17 с.
4. Поставнева И.В. Феноменология образа тела детей с физическими дефектами // Психология телесности: теоретические и практические исследования. II Международная научно-практическая конференция: сборник статей / Под общ. ред. Е.В. Буренковой. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2009. С. 58–63.
5. Таранник Е.Н., Двойнин М.Л. Оздоровительный контекст занятий физической культурой: уч. пособие. Омск: ОмГПУ, 2010. 72 с.
6. Frick, A., Hansen, M.A., & Newcombe, N.S. (2013). Development of mental rotation in 3-to 5-year-old children. Cognitive Development, 28(4), 386–399.
7. Simons, D.J., & Wang, R.F. (1998). Perceiving real-world viewpoint changes. Psychological Science, 9, 315–320.

УДК 159.923.2

К ПРОБЛЕМЕ ДИНАМИКИ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ЭФФЕКТИНВОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ МОЛОДЕЖИ, В УСЛОВИЯХ ТРАНЗИТИВНОГО ОБЩЕСТВА

В. А. Урываев

кандидат психологических наук, доцент, начальник РИО ЭНИ
Ярославский государственный медицинский университет, г. Ярославль

И. Г. Сенин

кандидат психологических наук, доцент
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль

В. В. Золотарева

Ярославский государственный медицинский университет, г. Ярославль

Л. А. Крамская

Ярославский государственный медицинский университет, г. Ярославль

Аннотация. Изложены результаты сравнения количественной оценки личностных характеристик, обеспечивающих эффективность познавательной деятельности (опросник 16-PF) у студентов-медиков 1973 и 1997 г.г. рождения.
Ключевые слова. Социальная психология, российское общество, транзитивное общество, личность, 16 PF, интеллект.

Одна из точек взаимодействия «академической» и «практико-ориентированной» психологии в сфере образования – систематический мониторинг и научная рефлексия тех изменений, которые общественно-исторические сдвиги, порождаемые развитием общества, вызывают в формировании разнообразных психологических проявлений личности. Молодежь – предельно быстро и выражено откликается на социально-психологические трансформации общества, тема «отцов» и «детей» - классическая и для культуры, и для научного исследования. С заявленных позиций практика может формулировать проблемы для научной рефлексии, проверяя на прогностичность общепризнанные теоретические концепции.

Цель исследования. Трансформация российского общества, происходящая стремительно, во временны*х* границах одного поколения, представляет собой уникальную возможность для эмпирического психодиагностического исследования динамики психологических особенностей личности в ответ на происходящие масштабные социально-экономические

изменения. В данной публикации мы остановимся на анализе динамики черт личности, обеспечивающих интеллектуальные ресурсы адаптации.

В обеих экспериментальных группах испытуемыми выступали студенты второго курса (на момент обследования им исполнилось 19 лет) Ярославского государственного медицинского университета, лечебного и педиатрического факультетов. Таким образом, гомогенность двух выборок, сопоставимость сравниваемых групп была высокой.

В публикации мы используем данные только одной методики - Р. Кеттелла (16-PF, полный вариант) [1, 3], хотя в исследовательском проекте получены результаты по целому ряду методик. В настоящий момент полная обработка данных еще не завершена.

Особое значение имеет тот факт, что личностные особенности испытуемых формировались в качественно различных периодах трансформации российского общества [2].

Первая группа - испытуемые (прошедшие психодиагностическое обследование в 1992), рождены в 1973 году и это поколение мы можем характеризовать как «пре-перестроечное». Вынашивание детей, младенчество и начальные классы школы, младший подростковый возраст, - все это проходило в условиях «развитого социалистического общества». К началу «перестройки» испытуемые вступили в подростковую стадию формирования личности, имея солидный базис созревания широкого спектра личностных структур. Отличительной чертой этого периода является – в субъективном восприятии родителей, воспитывающих своих детей - «стабильность», предсказуемость базовых жизненных переменных, гарантируемых состоянием общества.

Вторая группа - испытуемые (прошедшие психодиагностическое обследование в 2016), рождены в 1997 году. Социально-политические и социально-экономические реалии в обществе трансформировались в относительно устойчивые ново-образования, общий уровень социального напряжения, вызванный процессами «перестройки» в некоторой степени спал. Это поколение мы можем охарактеризовать как «пост-перестроечное», сформировавшееся уже в качественно других условиях.

Организация исследования. Мы сопоставили результаты «пре-перестроечного» (200 человек) и «пост-перестроечного» (200 человек) поколения (количество юношей и девушек выровнено). Для оценки статистически значимых различий использовался критерий Стьюдента. Все обсуждаемые различия имеют статистически значимые различия.

К группе черт личности в профиле личности Р.Б. Кеттелла, обеспечивающих интеллектуальные ресурсы адаптации относят пять факторов (приводится характеристика высоких значений фактора): B+ (интеллект), E+ (активность), M+ (воображение), N+ (проницательность), Q1+ (радикализм суждений).

Фактор B+ отражает общий уровень культуры (абстрактности суждений, в частности), тогда как сумма E+, M+, N+, Q1+ предполагает высокую креативность личности.

Основные результаты исследования.

Первым результатом нашего исследования стала констатация факта повышения величины всех без исключения факторов личности (обеспечивающих ресурсы интеллектуального приспособления к изменившейся действительности) на уровне достоверности $p<0,01$.

Фактор B+ – чаще всего связываемый с общей оценкой интеллекта - увеличил свои значения сразу на 5 сырых баллов, что мы можем связать не только с общей мобилизацией адаптивных ресурсов личности, но и с появлением опыта тестирования знаний в рамках школьного обучения. К тому же, помимо социально-политических изменений мы не можем не принимать в расчет взрывной эффект распространения в начале XXI века компьютерных технологий.

Фактор Q1+ повысил свои значения в сырых баллах на 3 балла, что как мы понимаем, не может быть связно только наследственностью (по замечанию Р.Б. Кеттелла). Мы склонны признать мощное стимулирующее влияния социально-политических и социально-экономических изменений в обществе, которые в буквальном смысле востребовали качества личности, противоположные «консерватизму» (полюс Q1«-»).

Аналогично, +3 балла получили шкалы E+ (живость, активность мышления, упорство в достижении поставленных целей, здесь же – критичность в оценке ситуации, действий других); M+ (оригинальность, поглощенность идеями, чувствительность к проблемам мировоззрения, отсутствие заботы быть похожим на других); N+ (хорошая ориентированность в социальной ситуации, расчетливость, ловкость, хитрость, рациональность в поступках).

Вторым результатом нашего исследования стала констатация различий в реагировании на происходящее юношей и девушек. Если у юношей выросли значения четырех личностных фактором из обсуждаемых пяти (не изменились значения фактора M, которые исходно, в 1992 году, были выше, чем девушек), то у девушек статистически значимые различия (рост) обнаружился по всем (пяти) личностным факторам, обеспечивающим эффективность познавательной деятельности (в широком понимании категории).

В заключении приведем обобщенную характеристику личностей с набором шкал B+, M+, Q1+ (E+), данную в работе А.Н. Капустиной [1]: «Оперативность, подвижность мышления, высокий уровень общей культуры, умение оперировать абстракциями, развития аналитичность, развитие интеллектуальные интересы, стремление к новым знаниям, склонность к свободомыслию, радикализму, высокая эрудированность, широта взглядов. (При высоких оценках по фактору E, отмечается самостоятельность и оригинальность в решении интеллектуальных задач)».

В нашем случае так выглядит тот «вектор», который указывает направление изменений (по существу, мы сравниваем поколения «отцов» и «детей»), диагностируемых в развитии личностных черт под влиянием трансформационных процессов российского общества на рубеже XX-XXI веков (в области развития интеллектуальных ресурсов адаптации личности).

Выводы.

1. Интеллектуальные адаптационные ресурсы личности в условиях трансформации общества, будучи максимально востребованными («мобилизованными») в социально-историческом плане, обнаруживают существенный рост по всем позициям, включая характеристики «социального» интеллекта.

2. В российском обществе трансформационные изменения социально-политической жизни исторически совпали со взрывным ростом компьютерных технологий, что не могло не усилить рост значений анализируемых личностных факторов (при сопоставлении показателей интеллектуального развития «пре-перестроечного» и «пост-перестроечного» поколений).

3. При сопоставлении данных по признаку пола обнаруживается, что рост значений личностных характеристик, обеспечивающих интеллектуальный ресурс адаптации, преимущественно (по выраженности и широте факторов личности) коснулся девушек. С одной стороны, это свидетельствует о более значительных нереализованных резервах, имевшихся у них на момент наступления трансформации общества, с другой стороны - ставит вопросы о необходимости коррекции гендерных стереотипов поведения, адекватных новой («пост-перестроечной») реальности.

Библиографический список

1. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 104 с.
2. Николаева Е.И. Предсказания детства: возможен ли прогноз здоровья взрослого, основанный на изучении данных развития ребенка (на примере лонгитюдных исследований) // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2016. – N 2(37) [Электронный ресурс]. – URL: http://mprj.ru (дата обращения: 01.05.2017).
3. Пособие по применению личностного опросника Р. Кеттелла 16 PF / А. А. Рукавишников, М. В. Соколова – составители, 3-е изд., Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2000. – 34 с.

УДК 159.9.072.422

ПОДРОСТОК В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

И. С. Якиманская

кандидат психологических наук, доцент
Оренбургский государственный медицинский университет, г. Оренбург

Аннотация. В статье представлен обзор современных зарубежных исследований, связанных с влиянием негативной социальной среды на нейропсихологические особенности подростков. В экспериментальной части статьи приведены результаты нейропсихологического исследования подростка в трудной жизненной ситуации.
Ключевые слова: подростки, привязанность, психологическая травма, нейропсихологические исследования

В настоящее время весьма актуальной темой является психотерапия и психологическое консультирование подростков семей социального риска. Это дети с психологическим травмами, нарушением привязанности в силу особенных отношений в родительской семье. Привязанность поднимается нами как универсальное свойство человека, включенного в многочисленные и разнообразные отношения мира. Привязанность рассматривается не как зависимость, а как необходимое условие совместной жизнедеятельности человеческого рода. Под травмой, в нашем случае, понимаются события самого широкого спектра, - личные потери и неблагополучие, экстремальные события, явления сложной информационной и технологической реальности, хронический стресс, связанные с пребыванием детей в семьях социального риска.

В настоящее время исследование и помощь подросткам обретает особенную актуальность и становится предметом исследования не только психологических, но и нейропсихологических наук. Наиболее известный автор в этой области - С. Порджес [6], являющийся автором поливагальной теории. Теория основана на измерениях «блуждающего тона» - тонкого изменения частоты сердечных сокращений при вдыхании и выдохе. L. Cozolino [2] представляет свои свидетельства влияния социальной среды на психическое благополучие человека.

Рейчел Йохуда, Rachel Yehuda [13,15] представила собственные экспериментальные данные, демонстрирующие свидетельства того, что травматический опыт воспроизводится в 2 последующих поколениях. Бессель Ван дер Колк (Bessel Van Der Kolk) [14], директор Центра Травмы в Бостоне (США) исследовал, как детский опыт воздействует на мозг и центральную нервную систему. Диана Фоша, Diana Fosha[10], американский практикующий психотерапевт, развивающая трансформационный подход к работе с травмами

привязанности, исследовала нейропластичность, обнаруженную в аффективных феноменах и в процессе сомато-сенсорных трансформирующих стратегий терапии. Антонио Дамасио Antonio Damasio[8], в своих исследованиях утверждает, что духовность как высшее состояние удовлетворения и благополучия определяет максимально легкую и сбалансированную работу человеческого организма, следовательно духовные и помогающие состояния наиболее благоприятны для человека.

Джудит Льюис Херман (США) [12] описывает в своих исследованиях социальные источники совладания личности в трудных жизненных ситуациях. Gallese Витторио (Италия) [5] в своих исследованиях описал последствия длительного жестокого обращения и пренебрежения психологическими механизмами, поддерживающими социальную природу людей: он провел исследование уличных мальчиков из Сьерры-Леоне. Пэт Огден (США) [4,7,9,11] исследовал роль тела в укреплении способности в совладании.

В двигательной сфере имеются незначительные трудности при ускорении переноса поз по кинестетическому образцу. Наблюдались ошибки при определении времени по «слепому» рисунку часов, что отражает квазипространственные нарушения. Затруднения вызывает воспроизведение месяцев в прямом и обратном порядке, незнание соответствия месяцев и времен года. При исследовании письменной речи характерны грамматические ошибки («пАртной», «АлександОр»). Чтение соответствует более раннему возрасту, т.к. испытуемый читает по слогам, в ряде случаев с повторением прочтенного слова. Мнестические процессы характеризуются низким объемом краткосрочного и отсроченного запоминания, утомляемостью и снижением активности внимания. Мыслительные процессы характеризуются аналитико-синтетическими способностями, умением строить обобщения, логической обоснованностью, правильностью суждений и четкостью формулировок, но в ряде случаев (преимущественно при усложнении методического материала) преобладает конкретное мышления. Сохранен пространственный праксис, зрительный, буквенный и слуховой гнозис. Речью владеет свободно.

При исследовании интеллектуальных особенностей наблюдается: Вербальный показатель IQ – 95б.(средний уровень); Невербальный показатель IQ – 113б.(хорошая норма); Общий показатель IQ – 104б.(средний уровень). Проблемными сторонами вербального интеллекта являются низкое качество оперативной памяти и произвольного внимания, размытость оперирования числовым материалом. Преимуществом доминирования невербального показателя IQ является то, что он не столь сильно зависит от наличия у ребенка определенного запаса знаний, и может фиксировать «зону ближайшего развития» и «потенциальные возможности интеллекта» в целом. Стоит отметить, что совокупность тестовых показателей об уровне интеллекта развития испытуемого может существенно меняться в связи с изменениями условий жизни, воспитания и обучения.

Таким образом, подросток в сложной жизненной ситуации имеет выраженные психологические особенности, их изучение дает возможность построить качественные направления психокоррекции и психотерапии,

наиболее значимым из них будет организация дружелюбной и поддерживающей социальной среды.

Библиографический список

1. Поддъякова О.С., Челышева М.В. Практикум по нейропсихологии. Учебное пособие. Москва: МГМСУ, 2014. 61с.
2. Bremness, A., and Wanda Polzin. "Commentary: Developmental trauma disorder: A missed opportunity in DSM V." Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry 23.2 (2014): 142.
3. Carter, Brian D., et al. "Smoking and mortality—beyond established causes." New England journal of medicine 372.7 (2015): 631-640.
4. Cook, Norman D., Gil B. Carvalho, and Antonio Damasio. "From membrane excitability to metazoan psychology." Trends in neurosciences 37.12 (2014): 698-705.
5. Gallese, Vittorio, and Valentina Cuccio. "The Paradigmatic Body: Embodied simulation, intersubjectivity, the bodily self, and language." Open Mind. Open MIND. Frankfurt am Main: MIND Group, 2014.
6. Geller, Shari M., and Stephen W. Porges. "Therapeutic presence: Neurophysiological mechanisms mediating feeling safe in therapeutic relationships." Journal of Psychotherapy Integration 24.3 (2014): 178.
7. Gus, Licette, Janet Rose, and Louise Gilbert. "Emotion coaching: A universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional and behavioural well-being." Educational & Child Psychology 32.1 (2015): 31-41.
8. Habibi, Assal, and Antonio Damasio. "Music, feelings, and the human brain." Psychomusicology: Music, Mind, and Brain 24.1 (2014): 92.
9. Herman, Judith. "CPTSD is a distinct entity: Comment on Resick et al.(2012)." Journal of traumatic stress 25.3 (2012): 256-257.
10. Kottler, Jeffrey A., and Jon Carlson. On being a master therapist: Practicing what you preach. John Wiley & Sons, 2014.
11. Ogden, Pat. "Wisdom of the body, lost and found." Talking Bodies: How Do We Integrate Working with the Body in Psychotherapy from an Attachment and Relational Perspective (2014): 89-108.
12. Rumsey, Robin K., et al. "Acquired autistic behaviors in children with mucopolysaccharidosis type IIIA." The Journal of pediatrics 164.5 (2014): 1147-1151.
13. Southwick, Steven M., et al. "Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives." European journal of psychotraumatology 5.1 (2014): 25338.
14. Van der Kolk, Bessel. The body keeps the score. New York: Viking, 2014.
15. Zhou, Tongqing, et al. "Structural repertoire of HIV-1-neutralizing antibodies targeting the CD4 supersite in 14 donors." Cell 161.6 (2015): 1280-1292.

УДК 159.9

ПРОЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ АССОЦИАТИВНЫХ СЛОВЕСНЫХ МЕТОДОВ К КОМПЬЮТЕРНОЙ ГЕЙМИФИКАЦИИ

Костригин А.А.

старший преподаватель, кафедра психологи, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), г. Москва

Плякин И.А.

студент 2-го курса, кафедра психологии, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), г. Москва

Аннотация. В статье рассматривается история развития проективных методов. Обозначаются современные формы проективных методов, формулируются перспективы развития проективной психодиагностики в виде компьютерной геймификации.

Ключевые слова: проективные методы, геймификация, психология развития, психология образования, прикладная психология, психодиагностика

Современная психодиагностика в психологии образования и развития находится на пересечении академической и практической психологии [3; 4] и представляет собой перспективную область теоретических и экспериментальных разработок: с одной стороны, психодиагностические методики сталкиваются с проблемой объективности и надежности результатов, с другой – возникновение и развитие информационных технологий позволяет создавать платформы и среды для разработки новых способов и форм проведения психодиагностического исследования.

В нашем исследовании представлен теоретический анализ эволюции проективных психодиагностических методик: по нашему мнению, процесс развития от проективных тестов в форме анкетирования и опросников до современных видов компьютерного тестирования и возможностей создания компьютерно-игровых форм психологических методов отражает единый непрерывный вектор становления психодиагностики. Актуальность данного исследования состоит в том, что именно в XXI веке технологии позволяют провести геймификацию психологических тестов.

Понятие проекции, впервые появившись как психологическое в психоанализе, поначалу используется для обозначения одного из защитных

механизмов «Я», благодаря которому все патогенное, угрожающее целостности личности, а поэтому вытесненное в бессознательное, приписывается внешним объектам, а тем самым лишается разрушительной силы. Впоследствии как в рамках психоанализа, так и за его пределами понятие проекции получает разные истолкования [5].

В проективной методике проекция используется следующим образом: понимая, что на прямой вопрос о содержании собственного сознания и о характеристиках своей личности испытуемому сложно давать истинный, объективный, правдивый ответ, психологи стали использовать для изучения психики и личности испытуемого непрямой, косвенный вопрос или стимул: от кейсов, ситуаций с другим человеком до рисунков, игр и т.п. Проецируя на ситуация с другим человеком или на проективный стимул собственное содержание сознания, испытуемый дает более надежный ответ.

В развитии проективных методик можно выделить несколько этапов на основе степени погруженности в тестирование.

Этап словесных ассоциативных методов. На данном этапе проективность методики заключалась в использовании специальных ассоциативных задач. Среди таковых: словесные ассоциации Ф. Гальтона и В. Вундта, метод свободных ассоциаций З. Фрейда и К. Юнга, ассоциативные тесты при выявлении чувства вины и лжи (А.Р. Лурия и М. Вертгеймер), вытесненных переживаний (Дж. Брунер, Р. Лазарус). Погружение в тестовое задание в данных методов неглубокое: т.к. манипулирование речевыми единицами и ассоциациями характеризуется высокой степенью регуляции, то испытуемый находится в состоянии достаточно высокой степени осознанности, что не всегда позволяет получать достоверные результаты исследования личности испытуемого.

Этап рисуночных тестов. На данном этапе появляются рисуночные тесты как новый подход к созданию проективной ситуации: тесты со стимульными рисунками/картинками (тест чернильных пятен Роршаха, сходные тесты Целлингера и Хольцмана, ТАТ Мюррея, тест рисуночной фрустрации Розенцвейга и др.) и проективные методики изучения рисунков и других продуктов деятельности испытуемого (рисунок несуществующего животного, Дом-Дерево-Человек, Конструктивный рисунок человека и др.). Погружение в проективную методику в данных психодиагностических инструментах глубже, т.к. элемент игры и воображения здесь проявляется интенсивнее: как правило, инструкцию к созданию рисунка очень широки, поэтому позволяют испытуемого использовать все способности своего воображения.

Этап психологических игр и сказкотерапии. На данном этапе психологами используются т.н. психологические игры, которые трактуются максимально широко (от настольных игр с психологическими интерпретациями до ролевых игр с психологическим подтекстом и тренингов; сегодня можно встретить термин «психологическая игрушка» [2]). Настольные психологические игры используются в семейном консультировании, в работе с детьми, в групповой психотерапии.

Психологические игры в тренингах выражаются в конкретных упражнениях либо в ролевых играх, в которые человек может попробовать себя в различных ролях, испытать новые переживания, а также получить новый материал для самоанализа.

Сказкотерапия заключается в составлении персональной сказки клиенту, с помощью которой он мог бы осознать свою жизнь и трудности, или в применении тех или иных сюжетов уже составленных терапевтических сказок к собственной жизни.

Психологические игры и сказкотерапия обладают более высокой потенциальностью к погружению в терапевтический и диагностический процесс испытуемого, т.к. задействуют несколько модальностей ощущений, переживаний и действий человека.

Современный этап геймификации и компьютеризации психологических методов. Компьютерные технологии активно используются в психодиагностике [1; 6; 7; 8]. Начиная с адаптации классических психодиагностических методик к компьютерной среде и заканчивая возможностями создания компьютерных игр для диагностических задач (например, известно, что для сбора данных о профилактике и лечении деменции была создана игра для смартфонов Sea Hero Quest [9]).

Компьютеризированные варианты психодиагностических методик уже существуют и активно применяются на практике, однако пока мы редко сталкиваемся с психологическими компьютерными играми, имеющими диагностический потенциал. По нашему мнению, проективная методика в виде компьютерной игры позволит погрузится в нее испытуемому, т.к. здесь возникает полноценная виртуальная реальность, которую человек принимает за действительность и, таким образом, будет демонстрировать поведение и реакции, максимально приближенные к тому, как бы человек вел себя в естественной среде. Более того, компьютерная игра позволяет смоделировать нужные ситуации и стимулы для изучения тех или иных характеристик личности испытуемого.

В будущем мы планируем реализовать задачу компьютерной геймификации психодиагностической методики, и на пути к этому нужно решить следующий круг проблем: 1) Установление критериев валидности данной методики; 2) Проблема интерпретации и критерии психодиагностического заключения; 3) Проблема «экологической валидности».

В заключение можно сказать, что геймифицирование проективной методикой продиктовано самим временем и эту задачу нужно решить, чтобы можно было более точно и успешно проводить психодиагностику, в первую очередь, с детьми дошкольного и школьного возраста.

Библиографический список:

1. Иовлев Б.В., Новожилова М.Ю., Червинская К.Р., Щелкова О.Ю. Методологические аспекты изучения эффективности компьютерной

психодиагностики // Вестник СПбГУ. Серия 6. Политология. Международные отношения. 2006. № 2. С. 115-124.
2. Карицкий И.Н. Психологические игрушки // Перспективы психологической науки и практики сборник статей Международной научно-практической конференции. 2017. С. 561-566.
3. Мазилов В.А. Психология академическая и практическая: актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 3. С. 81-90.
4. Мазилов В.А., Слепко Ю.Н. Психометрическая парадигма в решении проблем творчества и способностей // Вопросы психологии. 2013. № 6. С. 150.
5. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. М.: Изд-во МГУ, 1987.
6. Хусяинов Т.М., Костригин А.А. Методология и теория онлайн-консультирования // Психология и психотехника. 2014. № 9. С. 996-1002.
7. Шмелев А.Г., Лисица И.А. Компьютерное тестирование и геймификация: перспективы мониторинга функционального состояния работников в эпоху компьютеризации психодиагностики // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2016. № 4. С. 98-109.
8. Ярыгин С.В. Влияние различных форм мотивации и личностных характеристик испытуемых на эффективность компьютерной игровой психодиагностики // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2011. № 42 (259). С. 115-119.
9. Morgan J. Gaming for dementia research: a quest to save the brain // The Lancet Neurology. 2016. № 13. P. 1313.

УДК 159.99

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНТЕГРАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ

Панферов В.Н.

доктор психологических наук, профессор
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург

Микляева А.В.

доктор психологических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург

Безгодова С.А.

кандидат психологических наук, доцент,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург

Васильева С.В.

кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена»

Аннотация: в статье предлагается модель синтеза академической и практической психологии на основе интегративного подхода В. Н. Панферова, приводится пример реализации данной модели в подготовке психологов.
Ключевые слова: академическая психология, практическая психология, методологическая парадигма, интегративный подход, психическая организация человека.

Вопросы соотнесенности академического и практико-ориентированного психологического знания поднимались в психологии конца XX века неоднократно. С точки зрения методологии психологической науки [1; 2] практико-ориентированная и академическая парадигмы являются парадигмами антагонистами, поскольку исходят из разных целей и детерминант. По мнению многих авторов, академическая психология имеет своей целью получение

знания ради самого знания, стремится к формулированию общих законов функционирования психики и тяготеет к естественнонаучным методам, исповедуя объектный принцип по отношению к психическому как предметной области познания. Практико-ориентированная психология направлена на познание психологии человека, прежде всего, с целью оказания ему психологической помощи в широком смысле, поэтому в данном случае человек выступает как субъект познания и значимым становится его индивидуальный опыт бытия, содержание психического. Отсюда проистекает тенденция к использованию в практико-ориентированной психологии, в большинстве случаев, методов гуманитарных наук. Вместе с тем, в современных условиях постнеклассической стадии развития науки, для которой характерна интеграция научного знания в целом и междисциплинарный подход в исследованиях с целью целостного изучения различных феноменов, такое разделение психологии теряет свою актуальность и тормозит развитие науки в целом [3; 4; 5].

Нами была предложена снимающая данное противоречие концепция интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию, в которой содержалась идея трехкомпонентного состава психологической науки: академическая, прикладная и практическая психология, где прикладная психология, имея целью оптимизацию жизнедеятельности человека, сочетает в себе черты академической и практической психологии, применяя общие закономерности функционирования психического в практической деятельности [4].

В основе этого подхода лежит понимание психологии человека как интегративного феномена, который может являться предметом познания как академической, так прикладной и практической психологии на разных гносеологических уровнях. Идеальный конструкт психики является предметом изучения теоретической психологии, формы проявления психики (психология человека) могут быть исследованы в различных ракурсах с применением методов различных парадигм взятых в любой комбинации, но высвечивающих лишь отдельные грани психического, являющегося целостностью, адекватное познание которого возможно лишь при условии интеграции всех существующих парадигм. Последнее отражено в методологии интегрального синтеза как основном гносеологическом принципе интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию. В этой связи в данном подходе предмет психологической науки конкретизируется до психологии человека, в которой присутствуют общие, особенные и единичные характеристики, взаимосвязанные между собой и соответствующие указанным выше гносеологическим направленностям в психологии [4].

Данный концепт был не только описан в научной литературе, но и апробирован на практике в исследовательской деятельности, а также при подготовке психологов, которые могли бы реализовать себя не только в научно-исследовательской, но и практической деятельности. В течение 27 лет РГПУ им. А. И. Герцена реализует программу бакалавриата «Психология», которая разработана и методологически структурирована таким образом, чтобы

обеспечить фундаментальную теоретическую и одновременно практико-ориентированную подготовку в области психологии. Это зафиксировано в двух основных видах профессиональной деятельности будущих психологов: практическом и научно-исследовательском.

Концептуальным теоретическим ядром данной программы является представление о психической организации человека в моделях, отражающих ее в процессе экстериоризации и интериоризации, а также ее структурная составляющая, выраженная в психических образованиях, которые интегративно отражают функционирование психического потенциала человека и его ассимиляцию в характеристиках личности, обеспечивая переход от абстрактного к конкретному в познании человека, и как бы заземляя, таким образом, теоретическое в практическом. Данный подход в образовании психолога обучает установлению связей между академическим знанием и психологической практикой, устраняя обозначенный выше методологический разрыв. Кроме того, данный подход не тяготеет ни к одной исследовательской парадигме и при обучении позволяет равноправно, аналитично и безоценочно освещать все теоретические отечественные и зарубежные подходы к психологии человека, что обеспечивает широкий профессиональный кругозор будущих специалистов. Вместе с тем, академическое знание с необходимостью должно быть раскрыто возможностью своего применения в прикладных и практических аспектах.

Конкретным примером реализации данного подхода в обучении на уровне дисциплины является курс «Общепсихологический практикум», который направлен на закрепление знаний, полученных в курсе «Общая психология», призван создать условия для формирования у студентов умений самостоятельно применять теоретические знания в научно-исследовательской и практической деятельности, и тем самым способствовать развитию навыков рефлексии собственной профессиональной деятельности в ее интенциональном, содержательном и результирующем аспектах, а также является пропедевтическим для последующих прикладных и практических курсов. Курс «Общепсихологический практикум» практикум построен на основании тех же методологических принципов, что и курс «Общая психология», прежде всего, принципах интегративности и целостности представления общепсихологического знания. Принцип интегративности обеспечивается тем, что основными дидактическими единицами курса являются интегративные психические образования, представляющие собой синтез основных психических явлений одной функциональной направленности, а принцип целостности реализуется в демонстрации связей между психическими образованиями в их ассимиляции в характеристиках личности человека, проявляющихся в поведении, деятельности и т.д.

Методически поставленные в курсе задачи решаются через следующую последовательность и содержание заданий:

- повторение теоретического материала курса «Общая психология» (решение тематических кроссвордов, выполнение лабораторных работ с последующим обсуждением их результатов);

- обсуждение возможностей применения общепсихологических знаний в организации и осуществлении научно-исследовательской деятельности (на материале обсуждения статей, представленных в современной научной периодике, и проведения мини-исследований);

- обсуждение возможностей применения общепсихологических знаний в практической деятельности (на материале решения методических кейсов и обсуждения сообщений о практико-ориентированных технологиях, подготовленных студентами.

Таким образом, проблема интеграции академической и практико-ориентированной психологии может быть решена посредством внедрения интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию как в научно-исследовательском плане, так с помощью апробации в образовательном процессе подготовки психологов.

Библиографический список:

1. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. - С-Пб.: Изд-во «Речь», 2003. – 368 с.
2. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. - М.: МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.
3. Мазилов В.А. Интеграция научного знания в психологии // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. - С. 427-459.
4. Панферов В.Н. Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии. - С-Пб..: Изд-во РГПУ, 2015. - 761 с.
5. Юревич А.В. Исследовательская и практическая психология: еще раз о «схизисе» // Психологический журнал. - 2012. - Т. 33. - № 1. - С. 127–136.

Научное издание

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы национальной научно-практической интернет - конференции с международным участием